ROK I. 1 LIPCA 1929 R. Nr. 1.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE:
KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW:

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Prof. Dr. Józef Lewicki
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK I. 1 LIPCA 1929 Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

SŁOWO WSTĘPNE.

Wśród najważniejszych zagadnień w życiu państw i narodów po wielkiej wojnie wysunęło się zagadnienie wychowania publicznego. Przyczyną tego są nietylko polityczne zmiany granic i ustroju dawnych i nowych państw powojennnych, ale także zmienione stosunki gospodarcze i ekonomiczne i nowe poglądy i zapatrywania na dotyczczasowe wartości i podstawy wychowania.

We wszystkich państwach widzimy głęboko sięgające reformy w organizacji szkolnictwa, szukanie nowych dróg i metod nauczania, kształtowanie zasad i pogłębianie badań naukowych w dziedzinie pedagogji i jej nauk pomocniczych oraz praktyczne ich stosowanie w szkole.

Coraz głębiej pojmowana świadomość celu wychowania potrzeb w stosunku do narodu i państwa, coraz głębsze zrozumienie dążności i umiejętności pracy nauczycielskiej wywołuje równocześnie poważne reformy także w kształceniu nauczycielstwa. Powstają nowe teorje, rozbrzmiewają nowe hasła wychowawcze, tworzą się nowe typy szkół. Z dnia na dzień ukazują się nowe publikacje na różne tematy z zagadnień wychowawczych.

Z odzyskaniem niepodległości całą siłą swego znaczenia wysunęła się i u nas na czoło pierwszorzędnych spraw państwowych kwestja wychowania publicznego. Odziedziczony w spadku po zaborcach stan szkolnictwa domagał się niezbędnych reform i dostosowania do potrzeb nowej fazy życia narodu.

Wprowadzone reformy budziły niejednokrotnie poważne jednak zastrzeżenia sfer naukowych, zajmujących się zagadnie-

niem wychowania, zastrzeżenia, czynione ze stanowiska zasad pedagogji, psychologji, właściwości dziecka polskiego i celowości nowych dróg w nauczaniu.

Jednakowoż reformy i nowości w tej dziedzinie — choć nie zawsze szczęśliwe i uzasadnione naukowo, a nie mniej i życiowo — wywołały dodatni objaw: zainteresowanie szerokich warstw społecznych, odczucie potrzeby poważnej krytyki naukowej i wszechstronnego zbadania dawnych i nowych zasad wychowawczych.

Doświadczenia kilkuletnie wskazywały na konieczność systematycznego badania i wszechstronnego zaznajamiania się z wynikami reform u nas i gdzie indziej, pogłębienia wiedzy fachowej nauczycielstwa i szerszego zainteresowania rozwojem prac w tej dziedzinie, tak u nas, jak zagranicą, celem umożliwienia objektywnej, ścisłej, naukowej krytyki i wyprowadzania tą drogą praktycznych wskazań tak dla nauczycielstwa jak i dla władz państwowych.

Sprawa ta, będąca przedmiotem zainteresowań Zarządu Głównego Stowarzyszenia Chrz. Nar. Naucz. Szkół Powsz., omawiana szczegółowo na Sekcji Pedagogicznej, wskazywała na potrzebę wydawnictwa, poświęconego wyłącznie zagadnieniom pedagogji i psychologji, rozpatrywanym w związku z praktycznemi poczynaniami nauczycielstwa w oparciu o wiedzę teoretyczną.

Zarząd Główny czyniąc zadość potrzebie wyczuwanej coraz bardziej przez członków Stowarzyszenia, postanowił z okazji dziesięciolecia odzyskania niepodległości pismo takie wydawać.

W wykonaniu uchwały Zarządu Głównego rozpoczęto niezbędne prace przygotowawcze, związane nietylko ze stroną finansową i techniczną nowego wydawnictwa, ale co najważniejsze z zapewnieniem sobie odpowiednich sił naukowych do stałej współpracy w redagowaniu pisma.

Dzięki obywatelskiemu stanowisku i uznania godnej ofiarności najwybitniejszych sił naukowych, pracujących na tem polu, główna część pracy została pomyślnie rozwiązana, redakcja pisma ustalona.

Nowe to wydawnictwo Stowarzyszenia będzie służyło rozpatrywaniu dróg, któremi kroczy obecnie nowoczesna pedagogja, rozwijająca się na podstawie nowych zdobyczy z dziedziny psychologji i innych nauk pomocniczych.

„Kwartalnik Pedagogiczny" nie będzie specjalnie popierał żadnego z nowych kierunków, będzie je wszystkie rozpatrywał bezstronnie i oświetlał krytycznie. Większy nacisk położymy na to, czy i w jakiej mierze dane metody lub kierunki dadzą się zastosować w szkole polskiej jako odpowiednie dla polskiego dziecka, jego psychiki, usposobienia i charakteru narodowego.

Artykuły, umieszczone w „Kwartalniku Pedagogicznym" będą czerpały swą treść z dziedziny pedagogiki teoretycznej, praktyki, socjologji wychowawczej oraz z dziedziny organizacji szkolnictwa. Poza tem podawać będziemy sprawozdania z działalności Sekcji Pedagogicznej oraz informacje o ruchu pedagogicznym u nas i zagranicą.

Wypełniając lukę, dającą się wyczuwać w dokształcaniu naukowem naszego nauczycielstwa chcemy w ten sposób dostarczyć odpowiedniego materjału dla pogłębienia jego wiedzy i badań samodzielnych.

Nie wątpimy, iż nauczycielstwo czynnym współudziałem w pracy i zainteresowaniem się treścią poprze „Kwartalnik Pedagogiczny" moralnie i materjalnie, przyczyniając się w tej formie do zrealizowania wspólnej nam idei przewodniej: skrystalizowania polskiej myśli pedagogicznej i zasad wychowania narodowego.

Redakcja.

Prof. Dr. BOGDAN NAWROCZYŃSKI.

DYNAMIKA ZAINTERESOWAŃ.

Nic bardziej fałszywego od przypuszczenia, jakoby uczenie się polegało na biernem przejmowaniu przez ucznia pewnych treści z książek lub od nauczyciela. Uczyć się można tylko działając. Im bardziej przytem w działaniu wyrażają się osobiste potrzeby ucznia, jego zamiłowania, dążenia, — tem lepszy wynik uczenia się. Posiada ono zatem charakter nietylko aktywny, ale i osobisty.

Takich czynności niepodobna nikomu narzucić z zewnątrz. Można dziecko zmusić do wykonywania pewnej mechanicznej pracy, np. do wielokrotnego przepisywania jakiegoś tekstu, ale taka praca nie będzie zasługiwała na miano uczenia się, a tembardziej tej najwyższej jego postaci, którą nazywamy kształceniem się. Pobudka do uczenia się musi tkwić w uczącej się jednostce. Nazywamy ją **zainteresowaniem.**

Gdy nas dręczy wielkie pragnienie, jesteśmy skłonni spostrzegać w naszem otoczeniu przedewszystkiem wodę zdatną do picia. Dla turysty, schodzącego ze szczytu w górską dolinę przygasają wówczas piękności otaczającego go krajobrazu. Jedyną rzeczą, która przykuwa jego uwagę, jest źródło, w którem spodziewa się ugasić swoje pragnienie, oraz te przeszkody, które trzeba przezwyciężyć, aby się do niego dostać. Następuje w nim przytem jakgdyby mobilizacja wszystkich sił, potrzebnych do osiągnięcia celu. Wszystkie one kierują się ku niemu. Staje on się ośrodkiem jego uczuć, myśli i chceń, dopóki potrzeba nie zostanie zaspokojona. Wówczas następuje odprężenie: turysta odzyskuje swobodę, jego życie psychiczne może się bowiem kierować na najrozmaitsze inne przedmioty, odpowiadające bardziej osobistym potrzebom od tej potrzeby fizjologicznej, której symptomem jest pragnienie.

Do niemiłego z początku zajęcia można się tak przyzwyczaić, iż z biegiem czasu staje się ono dla nas potrzebą. Gdy go nie wykonywamy, poczyna nam go brakować. Powstaje w nas wówczas gotowość do jego wypełniania, która przy lada sposobności doprowadza do działania. W ten sposób niejeden pilny uczeń nabrał z czasem pociągu do zagadnień językoznawczych, choć w pierwszych latach gramatyka była jego udręczeniem.

Młodzieniec o zamiłowaniach artystycznych, który tylko z książek i reprodukcyj zapoznał się z arcydziełami sztuki włoskiej, marzy o podróży do Italji. Wreszcie marzenia jego się spełniają, i oto widzimy go, jak po całych dniach kontempluje we Florencji arcydzieła wielkich architektów, rzeźbiarzy i malarzy włoskich.

Osobnik, którego nazwiemy X, dowiaduje się z gazet, że pewnego człowieka posądzono niesłusznie o przestępstwo.

X mógłby wskazać prawdziwego winowajcę, zarazem jednak zdaje sobie z tego sprawę, że to narazi go na dotkliwe prześladowania. Myśl jednak o spełnieniu obowiązku nie daje mu spokoju. Aż wreszcie idzie do sędziego śledczego i składa zeznanie.

We wszystkich tych przykładach spotykamy się ze stanem gotowości do przeżyć, skierowanych na przedmiot, mogący zaspokoić tkwiącą w nas potrzebę, a więc dla nas wartościowy. Takie właśnie nastawienie na wartość nazywamy **zainteresowaniem.** Bywa ono rozmaitego rodzaju zależnie od tego, jakie są przeżycia, do których ono nas dysponuje, z jakiej ono wynika potrzeby i na jakie kieruje się dobra lub wartości. Jeżeli przeżycia te nie są złączone z wysiłkiem, zainteresowanie będziemy nazywali **biernem.** Taką jest np. gotowość do spostrzegania jasnego i dokładnego, które przychodzi jakgdyby samo z siebie. Uważamy je za subjektywny warunek aktu mimowolnej uwagi.

Przeciwieństwem zainteresowań biernych są **zainteresowania czynne.** Mogą one polegać na gotowości do uważania dowolnego, bardzo często jednak bywają gotowością do innych jeszcze działań, wymagających wysiłku. W naszych przykładach zainteresowanie było gotowością do zdobywania wody do picia, do uprawiania nawykowego zajęcia, do kontemplowania arcydzieł sztuki, do spełnienia postulatu moralnego. Wszystkie te wypadki możemy uogólnić, powiadamiając, że zainteresowanie czynne jest gotowością do wysiłków, skierowanych na pewne dobro, albo na pewną wartość.

Z kolei zainteresowania czynne możemy podzielić na **reaktywne i samorzutne.** Do pierwszych zaliczymy te z nich, które powstają dopiero pod wpływem zewnętrznego bodźca, a więc np. na widok wartościowego dla nas przedmiotu. Drugie istnieją w nas i bez zewnętrznej podniety. Objawiają się one w wytrwałem dążeniu do celu, choćby ten cel był daleki, choćby osiągnięcie jego wymagało długich i żmudnych wysiłków. Jednem słowem, usposabiają nas one do szukania, do zdobywania dóbr, zamiast czekać, aż one do nas się zbliżą. Te właśnie zainteresowania posiadają największą wartość wychowawczą.

Przechodzimy do innej zasady podziału. Claparède słusznie zauważył, iż „zainteresowanie jest symptomem potrzeby"[1]. Nie należy tylko przypuszczać, że ta potrzeba musi zawsze mieć charakter wyłącznie biologiczny. We współczesnym człowieku kulturalnym na gruncie potrzeb biologicznych zrodziło się pod wpływem kultury wiele nowych potrzeb. Te kulturalne potrzeby powstają bądźto pod wpływem długotrwałego przyzwyczajenia, bądź też wykształcenia. Otóż jakkolwiek w każdem naszem zainteresowaniu można odnaleźć coś z pierwotnych założeń biologicznych, to jednak większość ich stała się już symptomami potrzeb kulturalnych. Zainteresowania, bezpośrednio wynikające z potrzeb biologicznych, trudno byłoby odróżnić od instynktów. Toteż wielu współczesnych autorów zwłaszcza ze szkoły psychoanalitycznej, utożsamia te zainteresowania z instynktami. Zainteresowania, rodzące się na gruncie kultury wypadnie podzielić na nawykowe i duchowe.

W naszych przykładach łatwo odnaleźć wszystkie te rodzaje zainteresowań. Instynktowem będzie zainteresowanie spragnionego turysty, nawykowem zainteresowanie pilnego ucznia gramatyką,—natomiast charakter duchowy będą posiadały zainteresowania, o których mowa w ostatnich dwu przykładach. W jednym wypadku mamy tam do czynienia z symptomem rozbudzonych przez kulturę potrzeb estetycznych, w drugim — z wytworzoną przez wychowanie potrzebą moralną.

Któreż z tych zainteresowań mają być pobudką do kształcenia się? — Niewątpliwie duchowe! Gdybyśmy jednak do nich tylko chcieli się ograniczyć, stanęlibyśmy wobec niedającego się rozwiązać zadania. W jakiż bowiem sposób cały proces kształcenia się mógłby ruszyć z miejsca, skoro pobudką do niego miałyby być te właśnie zainteresowania, które są dopiero jego wynikiem? Już ta refleksja wskazuje, że trzeba zaczynać od prymitywniejszych pobudek. Będą niemi zainteresowania instynktowe, z których dopiero rozwinęły się wszystkie inne. Z temi zainteresowaniami dziecko przychodzi do szkoły. Te zainteresowania we wszystkich nas są najpierwotniejszemi sprężynami działań. Zainteresowania nawykowe i duchowe powsta-

---

[1]) Psychologie de l' enfant, Genève, Kundig, 1920, str. 515.

ją z instynktowych dopiero pod wpływem czynności, do których one nas pobudzają. Stąd prawidło dydaktyczne: zaczynaj nauczanie od nawiązywania do instynktowych zainteresowań dzieci. Zły byłby to jednak nauczyciel, coby na tem kończył. Zainteresowania dziecka powinny być nietylko punktem wyjścia, ale i przedmiotem kształcenia. Rozwój zainteresowań ucznia— oto co decyduje o jego wspinaniu się ku ideałom dydaktycznym.

Zainteresowania dzieci w wieku lat 6 — 7, kiedy one rozpoczynają naukę szkolną, bardzo są jeszcze surowe. Naogół mają one jeszcze charakter przeważnie instynktowy, są nieustalone, kierują się ku światu zjawisk zmysłowych, ku zagadnieniom praktycznym. Bo też dla dziecka w tym wieku, niezależny od człowieka świat zjawisk przyrodniczych jeszcze nie istnieje. Ciała niebieskie, obłoki, wiatr, rzeki, jeziora: — wszystko to, według niego, zostało zrobione, czy to przez ludzi, czy przez zupełnie do nich podobnego, tylko potężniejszego Pana Boga. W związku z takim poglądem na świat znajduje się żywe zainteresowanie przemysłem i techniką ludzi dorosłych. Zwłaszcza chłopcy interesują się z pośród ruszających się rzeczy przedewszystkiem maszynami, zwłaszcza zaś takiemi środkami lokomocji, jak: pociągi, samochody, rowery, statki żaglowe i parowe, samoloty. Zainteresowania, które nazwaliśmy duchowemi, zaczynają dominować znacznie później, zazwyczaj dopiero w wieku młodzieńczym. Wówczas to młodzież poczyna się interesować zjawiskami wewnętrznego świata, zagadnieniami społecznemi, etycznemi, filozoficznemi. Wówczas też zaczyna się ustalać kierunek jej zainteresowań najczęściej w ten sposób, iż jedno z nich wybija się ponad inne. Takie zainteresowanie staje się nieraz drogowskazem na całe późniejsze życie i osią krystalizacji charakteru i osobowości.

Tyle mniej więcej bezspornej treści da się wycisnąć z licznych już prac, poświęconych zagadnieniu rozwoju zainteresowań u dzieci i młodzieży [2]). Ale i tego wystarczy, aby zrozumieć, po jakiej linji ten rozwój się posuwa. Dokładniej wyznaczył ją Claparède, stwierdzając, że zainteresowania rozwijają

---

[2]) Ich przegląd można znaleźć w pierwszym tomie pracy G. Lunk'a p. t. Das Interesse, Lipsk, J. Klinkhardt, 1926. 1927.

się w kierunku: od prostoty do złożoności, od konkretności do abstrakcyjności, od biernej receptywności do samorzutności, od niezdeterminowania, do specjalizacji, od podmiotowości do przedmiotowości [3]), od tego, co bezpośrednio bliskie, do tego, co dalekie [4]).

Zadaniem nauczania jest popierać rozwój zainteresowań. Szczególnie przytem należy dbać: 1) o skierowanie ich na dobra kulturalne i wartości moralne, społeczne, poznawcze i etyczne, 2) ustalenie ich kierunku, 3) uczynienie ich samorzutnemi, to jest takiemi, które szukają swego przedmiotu, gdy go niema, nie tylko reagują na bodźce zewnętrzne.

Chcąc popierać rozwój zainteresowań, trzeba znać zasady tego rozwoju. Postaramy się je zestawić, opierając się przytem na pracach Ribot'a, Windelbanda, Wundta i G. Kerschensteinera [5]). Dadzą one się sprowadzić, jak się zdaje, do dwu następujących:

1) **zasada przesuwania się zainteresowań na podstawie kojarzenia.** Windelband sformułował ją w następujący sposób: „Wszystko, co w przedstawieniu zwiąże się ściśle w jakikolwiek sposób z przedmiotem wartościowania, z czasem podlega temu samemu wartościowaniu [6]). Podpadają pod nią te wszystkie wypadki, kiedy jakiś przedmiot, który z początku był nam obojętny, lub nawet posiadał wartość ujemną, nabiera wartości dodatniej tylko dlatego, że jego przedstawienie skojarzyło się z przedstawieniem przedmiotu wartościowego. Skojarzenie to może przytem iść w rozmaitym kierunku. Zależnie od tego i zainteresowanie w jednych wypadkach promieniuje z obchodzącego nas przedmiotu na wszystko, co z nim pozostaje w bliż-

---

[3]) W tym sensie, że z początku dziecko interesuje się przedmiotami ze względu na to, że mogą mu one służyć do zabawy, lub w jakikolwiek inny sposób, a później dopiero poczyna się niemi zajmować ze względu na nie same.

[4]) W przestrzeni i czasie. Patrz Psych. de l'enfant, str. 520.

[5]) Z pedagogów, zwłaszcza Kerschensteiner przyczynił się do wyjaśnienia tej sprawy. Patrz jego Theorie der Bildung, B. G. Teubner, 1926, str. 279 i n.

[6]) W. Windelband, Einleitung in die Philosophie, Tübingen, Mohr 1914, str. 250.

szym związku, albo jest do niego podobne, — w innych: z części na całość, w innych jeszcze z celu na środki.

Z pierwszym wypadkiem mamy w nauczaniu do czynienia wówczas, gdy sympatja, którą wzbudza w uczniach osoba nauczyciela, przenosi się na przedmiot, którego on naucza. Dzieci bardzo często tą właśnie drogą dochodzą do interesowania się przedmiotami nauczania. Ale też zniechęcają się do nich, gdy ich naucza niemiły nauczyciel.

Drugi wypadek zachodzi wówczas, gdy głębsze zainteresowanie, wzbudzone przez jakieś poszczególne zagadnienie, dajmy na to z dziedziny fizyki, przenosi się na cały ten przedmiot. Zgłębianie szczegółów jest drogą, wiodącą ku umiłowaniu całości. Jakże często grzeszymy przeciw tej zasadzie, karmiąc uczniów powierzchownemi przeglądami całości różnych przedmiotów szkolnych i jednocześnie nie pozostawiając im czasu na głębsze opracowanie poszczególnych zagadnień!

W trzecim wypadku zainteresowania przesuwają się z celu na środki, których trzeba użyć, aby ten cel osiągnąć. Doskonały przykład takiego przesunięcia się zainteresowań przytoczył Coursault w swych zasadach wychowania [7]).

Dla pewnego ucznia, opowiada on, matematyka była przedmiotem zupełnie obojętnym. Pracował nad nią tylko tyle, aby nie być wydalonym ze szkoły. Pewnego dnia zmienia on nagle swoje postępowanie. Po lekcji matematyki podchodzi do nauczyciela i prosi go ku wielkiemu jego zdumieniu, aby mu wyjaśnił, w jaki sposób możnaby otrzymać liczbę π z dokładnością większą od podanej w podręczniku szkolnym. Nauczyciel wskazuje mu sposób. Uczeń nie tylko słucha z największą uwagą, ale jeszcze w domu sprawdza całe obliczenie. Nauczyciela zaciekawiło, co mogło sprawić taką zmianę zainteresowań chłopca, i oto co się pokazało. W oknie jednego ze sklepów wystawiono rower z tylnem kołem obracanem przez motor elektryczny. Motor pracował dokładnie 8 godzin dziennie. Ogłoszenie w oknie zapowiadało, że rower stanie się własnością tego, kto najdokładniej obliczy, wiele mil zrobi jego koło w ciągu

---

[7]) J. H. Coursault, The Principles of Education, Boston, Silver, Burdett and C-o, 1920, str. 132 — 133.

ośmiu dni. Chłopiec postanowił zdobyć rower. Aby jednak ten cel osiągnąć, musiał jak najdokładniej obliczyć jego drogę. Do tego znowu trzeba było wiedzieć, czemu się równa obwód koła i wiele ono czyni obrotów na jednostkę czasu. Ostatnią liczbę osiągnął, licząc ilość obrotów w ciągu dłuższych odcinków czasu i następnie obliczając przeciętną ich ilość na minutę. Promień koła był podany. Równał się on 28 calom. Pozostawało wprowadzić do rachunku liczbę π. W tym właśnie punkcie usiłował on przewyższyć swoich współzawodników, posługujących się liczbą π, obliczoną z dokładnością do 1/100.000. I rzeczywiście, udało mu się wykonać swoje obliczenia najdokładniej ze wszystkich. Nagrodą zwycięstwa był rower.

Dla nas w tej historji ciekawe jest to, że chłopiec przedtem niechętny do matematyki, potrafił się nią z całym zapałem zajmować w ciągu ośmiu dni. Zainteresowanie to przeniosło się w tym wypadku z celu, którym był rower, na środek, wiodący do jego osiągnięcia, którym była matematyka. Coursault nie powiada, czy raz rozbudzone w chłopcu zainteresowanie matematyką nie wygasło w nim po zdobyciu roweru. Można jednak przypuścić, iż gdyby ów chłopiec miał zdolności do matematyki, i gdyby częściej musiał się nią posługiwać dla osiągnięcia swoich celów, toby z niego mógł w końcu wyrosnąć matematyk

Promieniowanie zainteresowań z celów na środki jest tym wypadkiem, na który powinniśmy zwrócić szczególną uwagę, może ono bowiem stać się tym właśnie czynnikiem, który będzie posuwał cały proces kształcenia się naprzód. Niech dziecko dąży do osiągnięcia tych celów, którym ono oddaje się całą duszą. Niech jednak przytem będzie zmuszone posługiwać się różnemi dobrami kulturalnemi. Im samorzutniejsze będą przytem jego zainteresowania, im systematyczniejszy wysiłek, tem słuszniej można się spodziewać, że to, co zrazu było dla niego tylko środkiem, z czasem stanie się celem. Oto jest jedna z dróg, po których jednostki ludzkie i całe społeczeństwa wznoszą się ku coraz wyższym celom, przerastając niejako same siebie [8].

---

[8]) Por. C. Bouglé, Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs, Paris A. Colin, 1922.

Czyżby ta droga nie nadawała się, gdy chodzi o kształcenie dzieci i młodzieży? Zdawałoby się, że trudno to przypuścić. A jednak w pedagogice do niedawna jeszcze panowało uprzedzenie do tej właśnie drogi. Wynikało ono ze znanej nauki Herbarta o zainteresowaniach bezpośrednich i pośrednich. Pierwsze kierują się na swój przedmiot ze względu na wewnętrzną wartość tego przedmiotu — drugie — ze względów ubocznych. Zainteresowanie naszego ucznia matematyką było np. pośrednie, bezpośredniem natomiast było jego interesowanie się rowerem. Otóż Herbart uczył, że wartość pedagogiczną mają tylko zainteresowania bezpośrednie. Przed zainteresowaniami pośredniemi przestrzegał, twierdząc, że one prowadzą do egoizmu. Egoistę bowiem interesuje to tylko, co mu przynosi korzyść lub szkodę. Nauczanie powinno zmierzać do wytwarzania zainteresowań bezpośrednich [9]).

Herbart miał, oczywiście, słuszność, gdy twierdził, że zainteresowania bezpośrednie powinny być tym wytworem pracy dydaktycznej, który w uczniach pozostanie jako pobudka do coraz dalszego kształcenia się, gdy nauczanie już przeminęło. Prawdą jest również, że takie zainteresowania pośrednie, jak te, któremi uczeń się kieruje, gdy uczy się tylko dla stopni, nie mają głębszej wartości wychowawczej. Co więcej, mogą one nawet zdemoralizować ucznia, czyniąc zeń karjerowicza, który postępuje nie z wewnętrznego przekonania, lecz aby przypodobać się innym. Nazbyt się jednak pospieszono, wyprowadzając stąd wniosek, jakoby czynnikiem wychowawczym były tylko zainteresowania bezpośrednie. Takie stanowisko prowadzi w praktyce nauczania do bardzo niebezpiecznych konsekwencyj. Istotnie, rzadko się zdarza, aby uczniowie przychodzili do szkoły z zainteresowaniami bezpośredniemi do wszystkiego, czego się mają uczyć. W szczególnie niekorzystnem położeniu są przytem t. zw. przedmioty naukowe. Zainteresowania bowiem młodzieży w wieku od 6 do 15 lat idą najczęściej w kierunku praktycznym. Chłopców np. interesują zastosowania nauki w technice dużo bardziej od samej nauki. Zainteresowania teoretyczne wyłaniają się dopiero z czasem z zainteresowań

---

[9]) J. F. Herbart, Umriss päd. Vorlesungen, § 63, 64.

praktycznych, jako ich odgałęzienie. Złym wobec tego budowniczym jest nauczyciel, który usiłuje oprzeć nauczanie czy to matematyki, czy filologji klasycznej odrazu na bezpośrednich zainteresowaniach młodzieży. Wyrzekając się bowiem tych zainteresowań, które w uczniach są, na rzecz tych, które w nich należy dopiero wychować, buduje on gmach, pozbawiony fundamentów.

Taki sposób postępowania prowadzi do niweczącego wychowawczy wpływ pracy uczniów radykalnego rozbratu pomiędzy celami nauczania i zainteresowaniami młodzieży. Na tem polega właśnie najczęściej przyczyna bezsilności nauczania szkolnego. Chcąc tego zła uniknąć, nie należy się obawiać pośrednich zainteresowań młodzieży. I owszem, one są nieraz jedynym możliwym punktem wyjścia. Należy tylko dążyć do tego, aby te zainteresowania, pod wpływem kształcących wysiłków, przeradzały się z biegiem czasu w bezpośrednie.

Najłatwiej to osiągniemy, nadając nauczaniu z początku charakter praktyczny. Niech dobra kulturalne, na których młodzież się ma kształcić, staną się dla niej środkami, niezbędnemi do osiągnięcia jej właściwych celów. Wówczas są widoki na to, że to, co było z początku środkiem, z biegiem czasu stanie się celem. Zaczynając ten proces od końca, możemy nigdy młodzieży nie doprowadzić do tych zainteresowań bezpośrednich, o które nam chodzi.

Herbart nie uwzględnił tej ewolucji zainteresowań dlatego, iż opierając się na chybionych założeniach swojej psychologji, za punkt wyjścia przy nauczaniu obrał nie zainteresowania, lecz przedstawienia.

Zainteresowania nie są dla niego środkami, lecz celami nauczania [10]). W rzeczywistości powinny one być zarówno jednem, jak drugiem.

2. Zasada heterogonji celów. Zapoznajmy się z nią przedewszystkiem na przykładzie. Chłopiec wychowany we dworze

---

[10]) Tamże, dopisek Nr. 2 do § 62. Za najbliższy cel nauczania uważał Herbart „wielostronność zainteresowań bezpośrednich". Na tę „wielostronność" składają się zainteresowania: 1) empiryczne, 2) spekulatywne, 3) estetyczne, 4) sympatetyczne, 5) społeczne. 6) religijne. Tamże § 83.

polskim pod zaborem rosyjskim postanawia sobie, że zostanie marynarzem i to we flocie angielskiej. Przezwyciężając najrozmaitsze przeszkody, wyucza się języka angielskiego, dostaje się na okręt handlowy angielski, przechodzi twardą szkołę marynarską, odbywa liczne podróże i wreszcie zdobywa dyplom kapitański, osiągając w ten sposób cel swoich dążeń młodzieńczych. Jednakże pod wpływem przeżyć na dalekich morzach budzi się w nim żyłka poetycka. Pisze w języku angielskim powieść, osnutą na motywach, zaczerpniętych z życia kolonistów holenderskich na wyspie Borneo. Ta powieść zyskuje powodzenie. I oto marynarz przeistacza się w autora licznych powieści i nowel, pisanych świetną angielszczyzną i najczęściej osnutych na morskich motywach. Czytelnik już się domyślił, że ten przykład nie jest wymyślony. Jest to w najkrótszym zarysie życiorys Józefa Korzeniowskiego (Conrada) [11].

Na czem polega ewolucja zainteresowań, z którą się w nim spotykamy? Na tem, jak się zdaje, że usilne dążenie do pierwotnie obranego celu dało oprócz wyników zamierzonych, jeszcze niezamierzone. Ostatnie zaś z biegiem czasu doprowadziło do tego, iż pierwotny cel uległ z czasem znacznej modyfikacji. Józef Korzeniowski z marynarza floty angielskiej przeistoczył się w wybitnego autora pisanych po angielsku powieści, mających najczęściej za temat morze i życie żeglarzy.

Na tego rodzaju ewolucję zainteresowań pierwszy zwrócił uwagę W. Wundt. Zasadę heterogonji celów, według której ona się odbywa, sformułował on w następujących słowach: „Stosunek osiąganych **wyników** działania do przedstawionych **celów** układa się w ten sposób, że w pierwszych zawsze zawierają się jeszcze takie uboczne efekty, które nie były pomyślane wraz z przedstawionemi celami, które jednak wchodzą w nowe łańcuchy motywów i w ten sposób albo zmieniają dotychczasowe cele, albo dołączają do nich nowe [12]). W ten sposób cele nasze rozrastają się i przesuwają na skutek usilnego dążenia do nich. Jednocześnie rozwijają się też i zaintereso-

---

[11]) Patrz jego Wyznania.

[12]) W. Wundt. Grundriss der Psychologie, Lipsk. W. Engeemann, 1911 str. 405.

wania. Tak alchemicy średniowieczni, dążąc do wytworzenia złota, przyczynili się do powstania chemji, a Kolumb, poszukując drogi do Indyj, odkrył Amerykę. W. Wundt słusznie zwracał uwagę na to, jak doniosłą rolę ta zasada odgrywa w rozwoju moralnym i umysłowym człowieka. Naszą rzeczą jest zaznaczyć, że ona, obok poprzednio wyjaśnionej zasady promieniowania zainteresowań z celów na środki, ma pierwszerzędne znaczenie dla procesu kształcenia się.

Rzecz przytem znamienna, iż obydwie zasady znajdują zastosowanie tylko wówczas, gdy zainteresowania pobudzają do systematycznych wysiłków. Tylko też takie zainteresowania są motorami procesu kształcenia się. Zainteresowanie bez wysiłku nie powoduje ani rozrastania się celów, ani przeistaczania się środków w cele. Dlatego też z gruntu fałszywe są te teorje dydaktyczne, które chcą oprzeć nauczanie na **biernych** zainteresowaniach młodzieży. Do najzgubniejszych należy teorja **hedonistyczna.** Tak nazwiemy teorję, usiłującą oprzeć uczenie się na **pragnieniu przyjemności.**

Zastanówmy się nad tem, jakie konsekwencje muszą wyniknąć z zastąpienia zainteresowań, które nazwaliśmy wyżej samorzutnemi, przez pragnienie przyjemności. Zanteresowanie samorzutne, będące prawą pobudką kształcenia się, prowadzi do bardzo nieraz przykrego wysiłku, którego jednak potrzeba dla osiągnięcia zaspokajającego naszą potrzebę dobra. Przyjemność towarzyszy dopiero osiągnięciu tego dobra. Jest ona niejako nagrodą za wysiłek, ale nie jego celem. Tymczasem kto pragnie nie dobra, ale przyjemności, ten zazwyczaj nie jest gotów do wysiłku. Pragnąłby on zdobyć nagrodę tanim kosztem, bez walki z przeszkodami, bez potu i znoju. Sam też najczęściej pada ofiarą swojego sybarytyzmu. Unikając hartujących i kształcących wysiłków, zamiast głębokiego zadowolenia, będącego nagrodą pracy i walki, osiąga tylko podniecające go chwilowo płytkie przyjemnostki.

Tego, niestety, nie rozumie wielu autorów pedagogicznych, zwalczających dawną pedagogję przymusu zewnętrznego. Mają oni słuszność, gdy twierdzą, że pobudką do pracy ucznia nie powinien być ani bat, ani zły stopień, ani groza pozostawienia na drugi rok, lub wydalenia ze szkoły, lecz jego własne za-

interesowanie. Mylą się jednak, gdy to zainteresowanie utożsamiają z pragnieniem przyjemności. Do czegóż bowiem wówczas schodzi nauczanie? Staje się ono systemem wychowawczym, zmierzającym do oszczędzenia uczniowi wszelkich wysiłków, do uczynienia mu wszystkiego łatwem i przyjemnem. Staje się ono systemem **robienia** wszystkiego interesującem przez nauczyciela, dlatego właśnie, że w uczniach brak jest prawdziwych zainteresowań. Słusznie zauważył J. Dewey w rozprawie, poświęconej tej kwestji [13]), że takie nauczanie raz nadmiernie podnieca dzieci, to znowu pozwala im pogrążać się w apatji. Niepodobna bowiem nieustannie dostarczać dzieciom z zewnątrz przyjemności. Wrażliwość ich szybko się stępia, skutkiem czego trzeba używać z biegiem czasu coraz to silniejszych podniet. Wszystko to prowadzi do „zblazowania" młodzieży. Z rozproszoną uwagą będzie ona zupełnie biernie przyjmowała „interesujące" sztuczki, obmyślane dla niej przez nauczycieli, natomiast do podejmowania wysiłków, których wymaga czy to kształcąca zabawa, czy praca szkolna, stanie się niezdolną.

Czyż trzeba wyjaśniać, że odrzucając z tych względów hedonistyczną teorję nauczania, bynajmniej nie chcemy uczynić pracy szkolnej niemiłą lub przykrą? Wręcz przeciwnie, nastajemy na to jak najusilniej, że powinna ona odbywać się w radosnej atmosferze. Cenimy też niezmiernie ową przyjemność, którą młodzież zdobywa własnym wysiłkiem. Ona to przedewszystkiem powinna uczynić pracę pociągającą. Ale i nauczyciel powinien ją uprzyjemniać. Niech tylko nie sądzi, aby można było oprzeć cały gmach nauczania na dostarczanych młodzieży z zewnątrz przyjemnościach. Przed tym błędem ostrzegamy go jak najusilniej. Z pragnienia bowiem przyjemności nie może wyniknąć proces kształcenia się.

Pobudką do niego może być tylko gotowość do podejmowania wysiłków.

I jeszcze jedno zastrzeżenie. Wysiłek kształcący, o który nam chodzi, musi być dostosowany do możności dziecka. Nie

---

[13]) J. Dewey, Interest as related to Will, Second Supplement to the Herbart Yearbook for 1895. The University of Chicago Press. Na język polski przetłumaczona w zbiorku: Szkoła i Dziecko p. t. Zainteresowanie i wysiłek. Warszawa, E. Wende i S-ka.

należy wymagać od niego przezwyciężania trudności, przerastających jego siły, prowadzi to bowiem do porażek, przygnębiających dziecko, odbierających mu wiarę w siebie. Wręcz przeciwny wpływ wywiera wysiłek, uwieńczony przynajmniej częściowem powodzeniem. Podnosi on zaufanie do własnych sił i zachęca do dalszej pracy. Nie każdy zatem wysiłek ma jednakową wartość wychowawczą.

Żadne z tych zastrzeżeń nie osłabia, oczywiście, w niczem zarzutów, które trzeba uczynić tym nauczycielom i wychowawcom, którzy tylko dogadzają zachciankom młodzieży, zamiast ją kształcić. Niestety, bardzo często dzieje się to pod hasłem opierania pracy uczniów na ich zainteresowaniach. Czyż trzeba tłumaczyć, z jak wielkiem nieporozumieniem mamy do czynienia w tym wypadku? Źle pojmuje współczesną naukę o zainteresowaniu kto sądzi, że na jej podstawie można uwolnić młodzież od wysiłków, od przezwyciężania wewnętrznych i zewnętrznych oporów, od opanowywania siebie. Nie na zatraceniu też poczucia obowiązku ma się zasadzać różnica między współczesną pedagogją zainteresowania i dawną pedagogją przymusu. Różnica między temi dwoma systemami wychowawczemi winna się zasadzać na tem, że gdy dawniej usiłowano wywołać wysiłki ucznia, uciekając się do przymusu **zewnętrznego,** obecnie dąży się do tego, aby one wynikały z gotowości ucznia do pracy, z jego samorzutnego zainteresowania.

Ciekawy jest stosunek do omawianej tu sprawy pedagogiki Herbarta. Jego teorja zainteresowań nie miała hedonistycznego charakteru. Zaznaczała ona bardzo wyraźnie aktywność, ba, nawet samorzutność zainteresowań. Jednakże równocześnie ograniczała wysiłek, związany z zainteresowaniem, do „czynności wewnętrznej", odcinając go w ten sposób sztucznie od wszelkiego działania, zmierzającego do przetwarzania otaczającej nas rzeczywistości.

Szkodliwe to z punktu widzenia pedagogicznego ograniczenie wynikło, jak się zdaje, stąd, że Herbart nie uwzględnił tego, iż zainteresowania są **dyspozycjami.** Na to zresztą nie pozwalały mu założenia jego psychologji. Zainteresowanie

jest dla niego „pewnym gatunkiem czynności umysłowej" [14]), będącym wraz z pożądaniem, chceniem i sądem estetycznym przeciwieństwem obojętności [15]). Stąd wynikła konieczność odróżnienia zainteresowania od pożądania i chcenia. Herbart osiągnął to w ten sposób, że uznał zainteresowanie za czynność **wewnętrzną**. Stąd takie wyjaśnienie: „Jesteśmy coprawda wewnętrznie czynni, gdy się interesujemy, ale zewnętrznie tak długo pozostajemy nieczynni, dopóki zainteresowanie nie przejdzie w pożądanie lub wolę. Stoi ono w środku pomiędzy samem przyglądaniem się i wkraczaniem czynnem" [16]).

Nauka Herbarta o zainteresowaniu na długi czas zatarła jego związek z działaniem zewnętrznem. To bodaj jest największą jej wadą. Natomiast trafnie podkreśliła jego bliskie pokrewieństwo z uwagą. Co prawda, i tu jest coś do sprostowania. „Zainteresowanie", uczył Herbart, „tkwi w mimowolnej uwadze" [17]). Współcześni psychologowie lepiej ujmują tę sprawę, dopatrując się w zainteresowaniu subjektywnego warunku aktów uwagi [18]).

Akt bowiem uwagi, polegający na jasnem i dokładnem przeżywaniu treści naszej świadomości, zależy od warunków objektywnych i subjektywnych. Do pierwszych należy dostateczna intensywność podniet. Dlatego to nauczyciel powinien mówić głośno, dobitnie i żywo, pisać i rysować na tablicy tak, aby z najdalszych ławek było widać; mapy i obrazy, które się pokazuje uczniom, powinny być wyraźne, należycie oświetlone; druk w podręcznikach szkolnych przejrzysty.

Objektywnym również warunkiem uwagi jest odcinanie się podniety od jej tła. Dlatego piszemy białą kredą na czarnej tablicy i czarnym atramentem na białym papierze. Dlatego również nowe tematy łatwiej przyciągają ku sobie uwagę od starych i już oklepanych. Nauczyciel, który zapełnia swoją lekcję

---

[14]) Umriss päd. Vorl. § 62.

[15]) Allg. Päd. Buch II, cap. 2.

[16]) Tamże.

[17]) J. F. Herbart, Sämmtliche Werke, Wyd. Hartensteina, Hamburg i Lipsk, L. Voss, tom X, str. 216. Patrz również: Umriss päd. Vorl § 73.

[18]) E. Dürr, Die Lehre von der Aufmerksamkeit, 3-cie wyd. Lipsk, Quelle u Meyer, 1923, str. 12 — 20.

przepytywaniem uczniów wciąż na ten sam temat, nigdy nie potrafi trzymać uwagi klasy na uwięzi. Daleko łatwiej mu to przyjdzie, gdy będzie wraz z uczniami posuwał się naprzód, gdy oni będą się na lekcji dowiadywali czegoś dla nich nowego.

Natomiast zainteresowanie, będąc dyspozycją psychiczną, jest subjektywnym warunkiem aktu uwagi. Jego znaczenie jest bodaj większe od poprzednich. Przedmiot, którym się żywo interesujemy, potrafi przykuć do siebie uwagę, choćby warunki objektywne były niepomyślne. Myśliwy, stojący na stanowisku, zauważy ledwie dosłyszalny i zmieszany z innemi szmerami chrzęst gałązki, zwiastującej zbliżanie się zwierzyny. Uczeń prawdziwie zainteresowany zagadnieniem, skupi na niem uwagę, choćby nauczyciel mówił cicho i w klasie było mroczno. Po uczniu niezainteresowanym trudno spodziewać się uwagi, choćby poza tem warunki jego pracy były jak najlepsze.

W teorjach dydaktycznych dużą rolę odegrał podział uwagi na **mimowolną** i **dowolną**. Z pierwszą mamy do czynienia wówczas, gdy sam przedmiot niejako przyciąga ku sobie uwagę. Z drugą, gdy przedmiot jest nieinteresujący, a jednak skupiamy na nim uwagę dlatego, że tak chcemy, żeśmy sobie tak postanowili. Nie trudno spostrzec, że warunkiem uwagi mimowolnej bywa zainteresowanie bezpośrednie; gdy tymczasem uwaga dowolna jest skutkiem zainteresowania pośredniego.

Pod wpływem Herbarta przez długi czas przypuszczano, jakoby uwaga mimowolna miała o wiele większe znaczenie dydaktyczne od uwagi dowolnej [10]). Mniemanie to nie jest, naszem zdaniem, słuszne. Każdy z tych rodzajów uwagi ma do spełnienia ważną rolę w nauczaniu, ale każdy inną. Uwaga mimowolna jest niezbędnym **środkiem** nauczania, ale uwaga dowolna winna być jego **celem.** Chcemy przez to powiedzieć, że nauczanie nie spełniłoby swego zadania, gdyby nie wychowało w młodzieży zdolności uważania nawet wówczas, gdy praca, którą trzeba spełnić, nie jest zajmująca. Słusznie zauważył Th. Ribot, że

---

[10]) Patrz np.: Umriss päd. Vorl. § 73. Die willkürliche (Aufmerksamkeit) hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit ermünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden.

„uwaga dowolna... jest wytworem sztuki, wychowania, wdrażania. Zostaje ona jakgdyby zaszczepiona na gruncie uwagi mimowolnej"[20]). Otóż to szczepienie powinno nastąpić podczas nauki szkolnej, o ile szkoła ma wychować ludzi charakteru, którzy potrafią sumiennie spełniać swoje obowiązki, chociażby one były nudne lub przykre. Pobudką muszą tu być wypływające z potrzeb sumienia zainteresowania pośrednie. Jeden to więcej dowód, jak wielką jest ich rola w wychowaniu.

W związku z tą sprawą winniśmy rozproszyć pewną wątpliwość, która mogła się zrodzić w umyśle uważnego czytelnika. Mówiąc, mianowicie, o przesuwaniu się zainteresowań na podstawie kojarzenia, zaznaczyliśmy, jak ważną jest rzeczą, aby zainteresowania ucznia z pośrednich stawały się bezpośredniemi. Teraz znowu zaznaczyliśmy konieczność zaszczepiania uwagi dowolnej na pniu mimowolnej. Zawiera się w tem postulat, aby uczeń od zainteresowań bezpośrednich przechodził do pośrednich. Czy niema w tem sprzeczności?

Odpowiadając na to pytanie zwracam uwagę, że zainteresowania, rozwijając się, przebiegają nie przez dwa, ale przez trzy stadja[21]). W pierwszem z nich są one bezpośrednie, w drugiem stają się pośredniemi, aby w trzeciem stać się znowu bezpośredniemi, ale skierowanemi na inne dobro, niż pierwotnie. Oznaczmy pierwsze z tych stadjów literą **a**, drugie literą **b**, trzecie — **c**. Otóż w pierwszem wypadku szczególnie ważnem ze względów wychowawczych było przejście ucznia ze stadjum **b** do **c**, gdy tymczasem w drugiem przywiązywaliśmy wagę do przeprowadzenia go od stadjum **a** do **b**.

W ten sposób rozwiązuje się ta pozorna sprzeczność.

Prof. Dr. JÓZEF LEWICKI.

NOWOCZESNA NAUKA O WYCHOWANIU.

Nowe określenie.

Nauka o nowoczesnem wychowaniu przebywa obecnie jak wiele innych, zasadniczy **przełom**, który przenika całe życie

---

[20]) Th. Ribot, Psychologja uwagi, przełożył J. K. Potocki, Warszawa, M. Arct, 1928.

[21]) Oczywiście, o ile ich ewolucja na któremś z nich się nie zatrzyma.

kulturalne ludzkości. Zbyt wiele wprawdzie zjawisk i poglądów widzimy dawnych, arcydzieła genjuszu nie straciły nic na swej wartości — pozostaną nieśmiertelne, lecz udoskonalanie form ludzkiego bytu rozwija się w szybszem tempie.

Powstanie państwa polskiego wkłada na żyjące pokolenie nader poważne obowiązki, a szczególniej w dziedzinie wychowania powinnością naszą jest dokonać bezprzykładnego wysiłku, by nietylko szkołę polską z jej pracą postawić na najwyższym poziomie, by ulepszać wszelkie formy wychowania społecznego, ale również zdążać musimy w kierunku odnowy nauki wychowania, starając się wykrzesać zarówno z naszych pięknych tradycyj wychowawczych, jak i z ulepszeń dokonywanych i przemyśliwanych zagranicą nową syntezę nauki o wychowaniu. Nauka ta stanie się podstawą udoskonalenia naszej społeczno - moralnej atmosfery, ukształtuje nowego Polaka, a przedewszystkiem wykaże światu naszą właściwą rolę w dziedzinie współpracy międzynarodowej.

Konsoliduje się życie na całej linji, odrodzenie ogarnia całą ludzkość, obszary, nie biorące udziału w wielkiej wojnie, przeżywają krwawy kryzys w tej czy w innej postaci (Meksyk, Chiny, Afganistan, Indje, Peru i t. p.), przełom na całej linji, świadczący o dokonywującej się wielkiej przemianie ludzkości.

W dziejach wychowania, które są kluczem do historji kultury, widzimy niemal rytmiczne powtarzanie się **przemian,** raz w związku z odrodzeniem (renesans) i reformacją jako fala antyscholastyczna, drugi raz fala realistyczna, przeciwhumanistyczna, następną falę przewrotu budzi Rousseau, ferment zaś wyzwalający służy Pestalozzi'emu przy klasycznem wcielaniu idej pedagogicznych, — fala przejawiająca się w tendencjach ducha wieku oświecenia.

Obecna fala poczęła się przed zbiegiem ostatnich stuleci, przez rozliczne próby praktycznych rozwiązań reformatorskich i nowe próby ujęć teoretycznych prawie we wszystkich krajach.

Duch czasu przejawia się wśród różnych krajów pod tą samą, lub podobną nazwą.

Współcześnie żyjący pamiętają jak ponury i przytłumiony umysł pozytywistyczny zostawiał jedynie wypłowiałą i deklamatorską ideologję, przypominającą oświecenie, wypielęgnował

sposób myślenia sceptycznego, materjalistycznego jak i drobno utylitarystycznego. Niewyraźne ideały wolności i równości wyjaśniał w czczy i jednostronny sposób, przeradzając się w niesmaczne samolubstwo nieinteligentnego i anarchistycznego indywidualizmu. Ów umysłowy stan zabarwiał demokratyczno - liberalny pogląd polityczny, nie myślący o państwie a zarażający parlamentaryzm.

Pod sztandarem „wolności sumienia" pielęgnowano system szkolny wolny od głębokiej religijności i narodowości, w którym nauczanie pragnęło być neutralne, uznające niemożliwość uzasadnienia istnienia Boga, więc nieuchronnie bezduszne, jak skład steoretypowych formuł, zimnych, nieżyciowych wiadomości, które się pompatycznie stylizowało „objektywnością" w przedmiotowy sąd, zawierający zupełne zrzeczenie się ze strony szkoły jakiegokolwiek wysiłku wpływania na duchowe życie ucznia w obawie, by pośrednio lub bezpośrednio nauczanie nie ograniczało jego indywidualnej wolności.

Naukę - umiejętność poniżono do instrumentalizmu, oderwanego wykształcenia, mechanicznego magazynu faktów dla przyszłego użytku.

Przykładem charakterystycznym tego rodzaju nauczania był podręcznik szkolny, w którym potrzebna wiedza zawierała przygotowane formułki, daty, nazwiska, rysunki dla zapamiętania i zapominania po skończonym egzaminie.

Pewien rodzaj encyklopedyzmu stanowił kulturalny ideał wieku z mylnym a niezmiernym naciskiem na naukowe i techniczne ćwiczenie oraz z przesadą wszelkiego rodzaju przepisów, zamiast służenia jedynie pomocą w kształtowaniu się życia umysłowego wychowanka.

Był to okres, w którym celem wychowania stało się dostarczanie narzędzi do przyszłego użytku praktycznego. Z tego powodu stało się nieuniknionem, iż te narzędzia ustawicznie przez rodziców żądane i szukane za wszelką cenę przez samych uczni, przybrały postać świadectwa szkolnego, którego posiadanie stało się bezpośrednim i praktycznym celem wychowania w kontynentalnej Europie, zjawisko powszechne przed wojną.

Wynikiem tego był proces degeneracji, przyśpieszający się z dnia na dzień w postaci i wyglądzie fizycznym młodych

ludzi, kończących szkoły. Dyplomy sypały się na pamięciowych sceptyków i utylitarystów, nie zasługujących na nie swym charakterem. Nie zwracano uwagi na obowiązek kierowania życiem intelektualnem, na chęć udoskonalania się i umiejętność władania sobą i formowania własnych ideałów, jak to było dawniej u naszych filomatów i filaretów.

Na tle powyższych objawów występować poczynało zrozumienie sytuacji ale tylko u bardzo głębokich umysłów, które poczynały ruch reformatorski w wychowaniu, jak Tołstoj, Palmgren, Dr. Cecil Reddie*) i cały ruch nowatorski, ogarniający wszystkie kraje, nadto budziła się filozofja wychowania w Stanach Zjednoczonych, samodzielnie wystąpiła też ona w czasie wojny we Włoszech, a obecnie za pośrednictwem Niemców rozszerza się na inne kraje, choć ciekawym promotorem tej filozofji pedagogiki był nasz Hoene-Wroński przed stu laty zgórą.

Wobec tego w ostatnich latach zjawia się **nowe określenie** naszej nauki, zwanej dotychczas za Arystotelesem pedagogiką, co oznaczało w języku greckim prowadzenie chłopca (lub dziecka). Dziś poważni myśliciele niemal równocześnie rozszerzają je, idąc jakby za wskazówką generała Baden - Powela daną w jego powiedzeniu „raz skautem — całe życie skautem", określając ciągłość, trwałość procesu wychowawczego, który trwa aż do śmierci. Zamienia się rozszerzone ujęcie dotychczasowej pedagogiki w **andragogikę** czyli naukę o prowadzeniu człowieka, wzorując nazwę na analogicznych z greckiego języka powstałych, co my określamy nauką o nowoczesnem wychowaniu. Podobne dążenie przejawia się u Gentile'go w ujęciu tego samego pojęcia pod nazwą h u o m o l o g j a czyli nauka o człowieku.

Nauki pomocnicze.

Nauka o wychowaniu korzystała z postępów n a u k i o d u s z y (psychologji) od początku powstania tej nauki. Po erze p s y c h o f i z y k i, a szczególniej praw Webera i Fechnera p s y c h o l o g j a p r z y r o d n i c z a s p r o-

---

*) Por. moją pracę p. t. „Nowe szkoły w Anglji, Francji, Niemczech i Szwajcarji"; Lwów, 1908, wyd. 2. z 1922 r.

w a d z a ł a duchowe przeżycia, postanowienia woli do procesów przyrodniczych, przeciwko którym to wyjaśnieniom objawów duchowych wypowiadało się poznanie, żeby w życiu zmysłowem pełne myśli, duchowe procesy nie rozumieć pospolicie jako dalszy ciąg tylko procesów przyrodniczo - anatomicznych.

Ze sferą myśli, uczuć i postanowień rozpoczyna się nowy wymiar rzeczywistości duchowych, ujmując pojęcie człowieka odmiennie od antropologji, a określając proces psychiczny człowieka jako rzeczywistość powszechną, tworzącą absolutną **jedność.**

Wychowawca lub nauczyciel, przyrodniczo nastawiony, zawsze lub przeważnie posiadał skłonność sprowadzania pełnych duchowych przeżyć do procesów przyrodniczych, a wszystkie procesy duchowe człowieka rozumiał i określał, jako zjawiska, towarzyszące procesom rozwoju cielesnego (teorja paralelizmu). T e o r j a w z a j e m n e g o o d d z i a ł y w a n i a, która pozwalała okazywać ducha, jako dodatek do procesów w systemie nerwowym, wielokrotnie każdy rodzaj wolności i odpowiedzialności w zasadzie podcinała. Dwa poglądy na rzeczywistość w państwie spekulacji filozoficznej stanowią jej części albo dwoje oczu, jak mówi Gentile „któremi możemy na nią patrzeć. Jednem widzimy **rzeczywistość mechaniczną,** jako coś co jest takie, jakie jest. Jak prawo, które nie przestaje być prawem, chociaż płaci się za nie ciężko (dura lex, sed lex). Nie jest ani dobra ani zła w sobie. Drugiem okiem widzimy **rzeczywistość teleologiczną,** o którą można się sprzeczać, czy będzie zrealizowana, czy nie, cała czy w części. Obu tych oczu nie może się pozbyć umysł ludzki, istnienie ich jest niezaprzeczone, czyli koniecznością jest podwójne rozpatrywanie rzeczywistości.

Wśród licznych dzieł pedagogicznych XIX wieku znajdujemy wiele grzeszących tendencją mitopeiczną, czyli zmyślającą bajki. Tak psychologja naturalistyczna czyli opisowa, pragnąca zmechanizować ducha czy zmaterjalizować, przez p s y c h o l o g j ę a s s o c j a c y j n ą, rozwojową, g e n e t y c z n ą, przez freudyzm, p s y c h o a n a l i z ę, b i h e j w i o r y z m i p s y c h o l o g j ę s t r u k t u r a l n ą dochodzi do poznania duchowości, wolności i spontaniczności życia psychicznego. Inaczej powiedziawszy analiza duchowej całości lub p s y c h o l o-

gja osoby albo myśli ocenia w swój właściwy sposób wyższe objawy duchowe, czyli oczyszcza świat właściwych objawów duchowych z nastawiena naturalistycznego, a psycholog naszych czasów może mówić o roli kierowniczej ducha w życiu duszy.

Poznaje się więc, że cielesna i duchowa całość opanowana jest przez **właściwą sobie drogę postępowania własnego** i nigdy nie można jej rozumieć jako sumy naturalnych, organicznych procesów.

Całe zadanie wychowawcy, jak i zainteresowanego psychjatrycznie staje się odmienne dzisiaj. Poznaje on, że nie wystarcza duchowy stan człowieka ujmować ze strony cielesnej i traktować go czysto klinicznie, lecz, że dźwig należy włożyć do wnętrza, gdyż osoba jest **niepodzielną całością** tak z zewnątrz w fizycznym swym wyglądzie, jak i z wewnątrz wypełniona swemi własnemi myślami istota.

Człowiek jest nietylko całością osobowego bytu, lecz każdy z ludzi jest odrębnem i właściwem sobie zjawiskiem. Należy więc każdą poszczególną jednostkę ludzką wcielać w powikłane środowisko, w związku z ogólnemi prawami, pozostanie ona atoli zawsze w ogólnej złożoności nierozpływającem się zjawiskiem, jedynem w swym rodzaju.

Niemcy odróżniają w ostatnich latach pedagogikę wyjaśniającą, opisową od rozumowej. Wyjaśniająca postępuje według wzoru nauk przyrodniczych, podług schematu przyczyny i działania jako jej skutku. Temu przeciwstawia się pedagogika rozumowa, odrzucając badanie duszy metodą przyczynowo - wyjaśniającą, starając się wniknąć w centrum ludzkiej osoby i z tego ośrodka rozumieć i wyjaśniać pełne myśli przeżycia człowieka. To nie są prawa, które zawsze się spełnią z pewnością, lecz są to tylko typy, reprezentujące pewne właściwe formy pojęć i ogólne wyrażanie się, do nich należą i psychopaci. Nie można jednak zestawiać na równi pojęć typów z prawami naturalnemi.

Do tego rodzaju badań pedagogicznych przyłącza się psycho - analiza, typ nowego kierunku badań określonych czynników, popędów, szkoły analitycznej badań psychologji młodzieży w ostatnich 10-ciu latach szczególnie się roz-

wijającej, wykazującej, że nie wszystkie objawy młodzieży pod jeden ze znanych schematów podciągnąć należy, a całostkowo kierownane obserwacje z poszczególnych żyć ludzi przechodzą ku analogicznym obserwacjom zespołów ludzkich, społeczeństw. Życie zespołów ludzkich można czysto anatomicznie wyjaśniać. Każdy poszczególny człowiek wyposażony w możliwości ruchu, skłonności i t. p., a następnie z ludzi buduje się społeczność.

W związku z tem zmienia się ujęcie stawania się i istoty człowieka jako przedstawiciela ducha. Badający ciągle objawy patologiczne i kryminalistyczne stawiają sobie pytania, czy zjawisko dane objaśnić skłonnością wrodzoną, czy środowiskiem. Skłonność w człowieku rozwija się z odpowiedzialnością jego istoty, jako dwie nierozłączne rzeczywistości. Każdy zaś czyn lub przestępstwo jakie wykonuje człowiek odbywa się pod wpływem jego gotowej **skłonności** i właściwości tego otoczenia - **środowiska,** w którem żyje, gdyż w innem i czyn byłby inny. Dlatego należy obie te właściwości środowiska uznać za jedność życiową. Tak tedy naturalistyczne jednostronności: teorja „skłonności" lub teorja „środowiska" przez skrzyżowanie obu bytów: jednostkowego ze zbiorowym — upadają.

Nie możemy też oddzielać pojęć: odpowiedzialności, wolności woli, normalnego lub nienormalnego ustroju duchowego, gdyż one same przy izolowaniu jednostki nie rozwiną się, lecz jedynie w związku jej z duchowym i kulturalnym otoczeniem, jako społeczno - kulturalna całość swego czasu należy je łącznie traktować. Psychoanalityk tak czyni. Nowa psychologja młodzieży zmierza również w tym kierunku, by nie brać odosobnionego faktu młodzieńca, lecz w związku z porządkiem społecznym patrzeć na jego istotę młodą. Sędziowie dla spraw młodzieży w Ameryce i w Niemczech poza życiem szkoły badają też otoczenie domu rodzinnego młodzieży, rozszerzając zakres wychowawczego wpływu.

Wychowawca musi stale liczyć się z tem co nazywamy **dobrami duchowemi.** Istnieje bowiem cały świat naukowego poznania, moralnych wartości, religijnych wierzeń i t. p. Ten cały świat wartości i dóbr ma szczególne znaczenie dla pedagoga, gdyż tylko dlatego, że niemi rozporządzać może, może on dusze podnosić. Nie można obser-

wować tego świata podobnie jak proces przyrodniczy, lecz sposobem filozoficznym. Kategorje myślenia filozoficznego okazują się niezbędnemi do ujęcia tych wyższych rzeczywistości, wśród których całe wychowanie się porusza.

Wiek czysto empirycznego nastawienia ustępuje przed koniecznością nowego ujęcia związku zagadnień, szczególnie przy pojęciu wartości, które pogląd przyrodniczy starał się w psychologicznych procesach rozpuścić. Pojęcie wartości niekiedy metafizycznych lub dynamicznych, zapewniło sobie własne miejsce i wytyczyło nowe kierunki pedagogice nowoczesnej, bez których nie byłaby niczem więcej poza zewnętrznem dozorowaniem i tresurą.

By wychowawczo wpływać na człowieka musimy uznać jego **„jednostkową całość"**, której nie zaspokoimy ogólnemi receptami, ani nie poznamy w pojedynczych wywnętrzeniach. Musi się znaleść życiowa styczność z istotą, uznając jej duchową osobowość, którą chcemy obudzić. Gdy wychowanek spostrzeże, że go obserwujemy, jak okaz przyrodniczy, „lwiątko w klatce", by po poznaniu jego cech dążyć do osiągnięcia określonych skutków, wtedy znikają w nim wszelkie popędy do kierowania samym sobą.

Częstokroć jednak skrajności te nie zachodzą, a młody człowiek przy znakomitem wychowawczem oddziaływaniu bywa ofiarą swego wewnętrznego demona lub z drugiej strony jest on, młody człowiek, tak znakomicie zaopatrzony, że w najgorszych warunkach środowiska rozwija drogocenną formę człowieczeństwa.

Jak długo wychowanek jest tylko przedmiotem wychowawczego działania stanowi on przedmiot dyscypliny, karności, a nie wychowawczego oddziaływania. Przy obopólnej odpowiedzialności wytwarza się prawdziwie wychowawczy stosunek. Gdy wychowawca nie chce być niczem innem jak przyjacielem, starszym kolegą, wtedy może on dać swe cenne myśli młodszemu koledze.

Nową myśl pedagogiczną stanowi w obecnych czasach pojęcie wychowania zespołowego, którego czysto indywidualistyczna pedagogika nie może uznać, bo widzi ona wychowawcę tylko wtedy, gdy on pracuje nad drugim. Inaczej

wychowanie przedstawia się, gdy człowiek dostaje się w cenne obyczajowo życie społeczne. W tym duchu z psychologji i socjologji wychodzą istotnie nowe poglądy na budowę wychowawczego stosunku życiowego.

Zespołowe wychowanie niekiedy przyjęło formy nieodpowiednie (nawet w Niemczech w Hamburgu); określenie zespołu wychowawczego przyjęło nieokreślony kształt mistycznej substancji, która ma cudowne działanie promieniować ze siebie a odciążyć poszczególnego wychowawcę. Lecz to pojęcie musimy odsunąć, gdyż zespół ludzki może tylko wtedy poważne wychowawcze działanie promieniować, gdy jest w sobie uporządkowany i zespolony.

Zwracamy uwagę na jednostronność nowej pedagogiki w tem, że widzi tylko wychowanka, wychowawcę i społeczeństwo, a zapomina, że do każdego rodzaju ludzkiego oddziaływania potrzeba jeszcze: świata dóbr, wartości, idej, duchowej treści, jak wglądnięcie na wieczne dobra ducha, które nigdy w wewnętrznych związkach ludzkich nie mogą być zbyteczne. Wtedy zespół wznosi się ponad sferę zwierzęcości. Każdy psychoanalityk wie, jak trudno osobę psychoanalitycznie wyleczoną od osoby lekarza odsunąć, gdyż staje się ona przywiązana do niego jak poddanka jakaś średniowieczna, a gdy straci to oparcie w lekarzu to budowa jej wewnętrznego „ja" zostaje zburzona.

Zaufanie w technikę nie powinno unikać czci, szacunku dla panowania ducha, tego co ma być, gdyż inaczej popada w fatalizm, opuszczając ręce i mówi: „Tu jest skłonność, co ja poradzę?" Przeciw temu występuje świadomość odpowiedzialności i możności działania, jakie wzięliśmy, jako istota duchowa To znaczy: „Zastanów się i działaj". Są granice wszelkiego ziemskiego czynu, ale w granicach należy wyczerpać wszelkie możliwości.

Dr. IRENA PANNENKOWA.

NASZE ZADANIA WYCHOWAWCZE.

Moralne skutki Wojny.

„Ostatnia wojna — stwierdza Le Senne we wstępie do przetłumaczonej przez siebie książki Heymansa „La psycholo-

gie des femmes (1925) — objawiła społeczeństwu istotne przeciwieństwo, zachodzące pomiędzy rozwojem potęgi materjalnej, jako funkcją postępu wiedzy przyrodniczej, a naszą nieudolnością w kierowaniu użytkowaniem tej potęgi, albo raczej w kierowaniu tymi, którzy ją użytkują. Ludzkość stała się podobna do warjata, któryby owładnął karabinem maszynowym i umiał nim operować. Dotknięta jest rozprzężeniem rozrostu. Pomóc jej można przez zastosowanie dwu lekarstw jednocześnie: psychologji charakterów i etyki... Etyka wymaga psychologji charakterów, jak cel wymaga konkretnych środków działania, gdyż moralista nie może się zadowolić określeniem ideału, o ile nie określi środków, umożliwiających jego realizację".

Autor francuski zupełnie słusznie wiąże tu powszechnie odczuwaną potrzebę nowej syntezy wskazań psychologicznych i etycznych z tem rozprzężeniem, które się „objawiło" po wojnie, a które w znacznej części jest, trzeba dodać, jej wynikiem.

Pacyfizm b e z w z g l ę d n y nie może się ostać wobec praktycznych możliwości i doświadczeń życiowych. I to nietylko chytry i obłudny pacyfizm - maska, ani też ślepy i naiwny pacyfizm - doktryna, ale zawieść może w praktyce także szczery i rozumny pacyfizm - idea, jeśli przestanie się liczyć z rzeczywistością. Nieprawdą jest zresztą, że pokój za każdą cenę jest lepszy niż wojna, jak nie jest też prawdą, że życie za każdą cenę jest lepsze niż śmierć. Wyższe od prawa życia jest prawo godności tego życia, jego głębszego celu, przyświecającego mu ideału. Oddanie życia w obronie jego istotnej wartości może być obowiązkiem i wyzwoleniem.

Wojna ostatnia była obowiązkiem i wyzwoleniem dla niejednego z narodów, w pierwszym rzędzie dla Polski. Nie naróżno jednak wieszczowie nasi, modląc się o „wojnę ludów", z której wyłoni się Polska, marzyli zarazem, że to będzie wojna ostatnia. Wiedzieli jak strasznem jest złem, choć może być, wyjątkowo, złem koniecznem.

Bezpośrednio po wojnie światowej uwagę udręczonej ludzkości pochłonęły najdotkliwiej dające się odczuć jej skutki materjalne, ruina gospodarcza. Potem dopiero zaczęto sobie uświadamiać spustoszenia kulturalne i moralne.

Nie mogło być inaczej. Taka bezprzykładna w dziejach mobilizacja wszystkich sił ludzkości dla niszczenia i zabijania, — taka na potworną skalę zorganizowana próba rozwiązania siłą racji moralno-prawnej nie mogła przeminąć bez bardzo ciężkich konsekwencyj.

Na przeciąg długich lat czterech Europa walcząca zawiesiła na kołku wszystkie przykazania dekalogu z piątem na czele. Treuga Diaboli! Słowa: nie zabijaj! nie kradnij! nie mów fałszywego świadectwa! i t. d. dla wielomiljonowych mas zbrojnych — i w znacznej mierze także dla cywilnych, t. zw. „Hinterlandów" — stały się pustym dźwiękiem bez wiążącego znaczenia. Przeciwnie! zabijać, kłamać, fałszować — stało się nakazem, zasługą, w pewnych warunkach — bohaterstwem. To tak długotrwałe, na miljony ludzi rozciągnięte prawo do bezprawia, to moratorjum obowiązków moralnych musiało prowadzić do załamania się i bankructwa moralnego, tak samo, jak zbyt długotrwałe moratorjum zobowiązań finansowych prowadzi do załamania się i bankructwa gospodarczego.

Niewątpliwie wojna daje też pole do najszczytniejszego bohaterstwa, do podziwu godnych poświęceń. Stanowią one główny prąd tej energji moralnej, bez której nic się stać nie może naprawdę wielkiego i dobrego, i której wojna zawdzięcza możliwość realizacji swoich celów pozytywnych i twórczych. Ludzkość składa im hołd symboliczny w kulcie dla „Żołnierza Nieznanego". Są to jednak wątłe białe kwiaty, wykwitające i tonące wnet w ciemnej fali zła znanego, nieodłącznego od wojny, tak długotrwałej i ogromnej.

Wobec ciągłego olbrzymiego żniwa śmierci, czem staje się człowiek, jego życie i zgon? Liczmanem bez wartości. Ofiara i zbrodnia jednako powszednieje... Literatura komunikatów wojennych i prasy, tańczącej wśród mieczów, nie jest najlepszą szkołą prawdy, rzeczowości i odwagi cywilnej. Prawda obojętnieje... Autorytet serca, rozumu i wszelakich „cywilnych" talentów blednie i zanika. Natomiast „wybijają się" na wojnie nierzadko ciemne indywidualności, w postaci Leszka Śnicy tak śmiało i jaskrawo scharakteryzowane w trylogji Żeromskiego. Dans la boue et dans le sang on s'arrange!—jak mówi Romain Rolland. On s'arrangeait!... Wobec me-

chanicznego charakteru nowoczesnej wojny rycerskość średniowieczna zupełnie zanikła. Tryumfuje barbarzyńska zasada niemieckiego sztabu generalnego, wysunięta na początku wojny: tylko umarły nieprzyjaciel jest nieszkodliwy... Wszystkiem staje się głos komendy. Ludzie zamieniają się w automaty. Racje sumienia i rozumu milkną... Przytem rośnie żywiołowa potrzeba reakcji na tyloletnią udrękę rowów strzeleckich i nędzy wojennej na tyłach...

Wyniki?...

Granica między dobrem i złem zatarła się, lub conajmniej stała się chwiejna i płynna. Zanik odwagi cywilnej. Osłabienie poczucia godności osobistej, impulsów moralnych i niezależnej myśli krytycznej. Ucieczka od odpowiedzialności. Potrzeba komendy. To wygodne, do tego się przyzwyczajono: ktoś za nas myśli, ktoś za nas postanawia, my tymczasem używajmy żywota! Arrangeons-nous!... Szacunek dla siły, dla tego, co się w popularnej polskiej gwarze powojennej nazywa umiejętnością brania za mordę... I równocześnie, oczywiście, pogarda dla prawa, dla tego „cywilnego", bezkarnie przez tyle lat wojny deptanego prawa, które się coraz częściej pojmuje, nie jako niezłomną treść, ale jako plastyczną formę, w którą się da zamknąć dowolnie, bez różnicy, i występek, i cnotę... Lekceważenie wartości umysłowych i moralnych. Oswojenie się z krwią i śmiercią — cudzą. Stępienie na zbrodnię. Bankructwo opinji. Głód użycia nadewszystko.

Oto, obok materjalnych pobojowisk Wielkiej Wojny, — pobojowisko kultury. Potrzeba odbudowy tu i tam jest równie paląca. Na pierwszy plan wysuwają się zadania wychowawcze.

Ideał wychowawczy.

Przez cel wychowania pojmujemy najogólniej przysposobienie człowieka t. zw. pełnego: zdrowego fizycznie, wyrobionego moralnie i kulturalnie, przygotowanego zawodowo, posiadającego niezbędną podstawę wiedzy ogólnej, zdolnego do samoistnego myślenia i działania. Słowem, człowieka, któryby mógł spełnić swoje życiowe zadanie,

1) jako indywidualność, w stosunku do wrodzonych swoich sił, potrzeb i zdolności, — (wychowanie indywidualne);

2) jako syn swego narodu, w stosunku do społeczeństwa, — (wychowanie obywatelskie);

3) jako przedstawiciel swojej epoki, w stosunku do ludzkości, — (wychowanie humanitarne);

4) jako istota nieśmiertelna, w stosunku do Boga, — (wychowanie religijne).

Ten system celów wychowawczych winien się wiązać w całość harmonijną. Możemy go sobie wyobrazić, jako szereg kół koncentrycznych, przedstawiających rosnące kolejno zakresy działania: koło najwęższe, środkowe, to dana indywidualność i zakres jej najbliższych osobistych praw i obowiązków, następne koło to naród, potem ludzkość, potem Bóg, jako krąg wszechobejmujący, idący w nieskończoność.

Żadnego z kół węższych nie można przeskakiwać w dążeniu do szerszych. Przeciwnie, każde z kolei stanowi jedynie naturalny i realny punkt wyjścia dla następnych, w których zakres wchodzi i tworzy ich część składową.

Nie można kochać Boga, nienawidząc ludzi, i niepodobna lepiej Bogu służyć, jak służąc dobru bliźnich. Tak samo najpewniej, najskuteczniej i najnaturalniej pracować będziemy dla ludzkości, pracując przedewszystkiem dla dobra swego narodu, — i tak samo wreszcie, spełniając możliwie najlepiej osobiste obowiązki zawodowe, rodzinne, koleżeńskie i t. d. wywiązujemy się najprościej z najbardziej elementarnych obowiązków wobec swego narodu i państwa. Strzeżmy się idealistycznych doktrynerów, którzy w imię celów szerszych i dalszych każą nam eskamotować węższe i bliższe, którzy w imię obowiązków np. wobec ludzkości i Boga będą chcieli przekreślać rzekomo z niemi kolidujące obowiązki wobec narodu, a w imię tych ostatnich lekceważyć zobowiązania osobiste.

„Dalekowidztwo internacjonalistów, zupełnie tak samo jak krótkowidztwo szowinistów... nie jest normalnem widzeniem rzeczy“ [1]), powiada słusznie Fouillée. Obowiązki bliższe, bezpośrednio zaciągnięte, są w normalnych warunkach ważniejsze od dalszych i pośrednich.

---

[1]) Alfred Fouillée: „La démocratie politique et sociale en France“, Paris, 1910, p. 96.

„Gdy kupuję od ciebie np. krowę, — rozumuje dalej na ten temat Fouillée, — to moje obowiązki wobec wielkiej rodziny ludzkości nie zwalniają mnie w żadnym razie od dopełnienia zawartej z tobą umowy. Byłoby to trochę za wygodne płacić swoje długi czy podatki w monecie... miłości rodzaju ludzkiego" [2]).

I przytacza jeszcze aforyzm Roosevelta: „Kto twierdzi, że inne narody kocha tak samo, jak swój własny, ten jest niebezpiecznym towarzyszem, zupełnie podobnie, jak człowiek, który żony innych ludzi kocha tak samo jak swoją, a niekiedy nawet więcej" [3]).

Nie przeskakując kręgów węższych, nie należy się jednak w nich zasklepiać. Nie przeskakując ich, można z nich wyrastać.

Hasło: „czyń każdy w swem kółku, co każe Duch Boży, a całość sama się złoży", może prowadzić do zupełnie fałszywego kwietyzmu, gdy z odpowiedzialności za całość rozgrzesza tych, którzy do tej odpowiedzialności poczuwać się mogą, i powinni.

Odpowiedzialność ta rośnie w prostym stosunku do promienia „kółka", które ktoś ma prawo i obowiązek nazywać „swojem". Im większy jest człowiek, tem szersze jest jego pole widzenia, tem większe obowiązki. Jedni, wedle słów autora „Ody do młodości", „takie widzą świata koło, jakie tępemi zakreślą oczy... To samoluby"... Na przeciwnym biegunie znajdują się mędrcy i święci, którzy żyją w okręgu najszerszym, o promieniu nieskończonym. Dla bohaterów, wieszczów, ludzi wielkich, naturalnem kołem widzenia, odczucia, myślenia, działania jest „cały naród, wszystkie przeszłe i przyszłe jego pokolenia". Im więcej jest w danym narodzie jednostek, bliższych tego drugiego krańca, — im ta elita większy wpływ wywierać może na losy ogółu, — tem większa jest aktywność i pomyślność tego narodu, tem jaśniejsze są jego ideały, pewniejsze drogi do ich realizacji.

Zmienność psychiki narodowej i potrzeba jej doskonalenia.

Możność i potrzeba odnawiania ideału wynika stąd, że możliwości rozwojowe i zadania życiowe pokoleń i narodów,

---

[2]) Tamże, 96.

[3]) Tamże, 90.

tak samo jak jednostek, zmieniają się zależnie od zmiennej funkcji czasu.

Nasuwa się pytanie: czy charakter indywidualny, oraz narodowy, także z biegiem czasu się zmienia? Czy może ulegać udoskonaleniu?

Według rozpowszechnionej dziś definicji Mc Dougalla, charakter to jest system tendencyj nabytych, oparty na wrodzonych podstawach temperamentu i usposobienia [4]). Z definicji samej wynika, że temperament i usposobienie, które modyfikować można zazwyczaj tylko nieznacznie i tylko pośrednio (przez odpowiednie odżywianie, tryb życia, dobór otoczenia i t. d.) — predysponują w pewnej mierze do rozwoju pewnych charakterów. Jednakże sam charakter, — jako system tendencyj nabytych, — można w drodze wpływów postronnych i wysiłków samorzutnych kształtować, zmieniać, czyli jak to się określa zazwyczaj, wyrabiać.

Otóż podobnie ma się rzecz z charakterem narodowym.

Co to jest naród?

Mc Dougall za motto głośnej swojej książki „The Group Mind" przyjmuje słynną definicję Renana:

„Naród to dusza, to pierwiastek duchowy. Stanowią o nim dwie rzeczy, które, właściwie mówiąc, spływają się w jedność. Pierwsza — to przeszłość, druga — to teraźniejszość. Pierwsza to wspólne władanie bogatym legatem wspomnień; druga to zgoda obecna, to chęć życia wspólnego, to wola czynienia nadal najlepszego użytku z otrzymanego niepodzielnego dziedzictwa, i podnoszenia jego wartości" [5]).

A więc naród — i w konsekwencji też jego charakter — jest wytworem historji i świadomej woli ludzkiej. Stąd wynika kształtujący wpływ tradycyj historycznych i wysiłków wychowawczych na świadomość i wolę narodową.

„Wszystko, co stanowi kulturę i cywilizację, — powiada Mc Dougall — wszystko, albo prawie wszystko, co moralnie

---

[4]) W. Mc Dougall „Introduction to the Social Psychology", wyd 21, r. 1928, str. 102. Albo polski przekład Saxby'ego „Kształcenie postępowania", r. 1928, str. XI.

[5]) Renan: „Qu'est-ce qu'une nation?" 1882.

i umysłowo różni wysoce kulturalnego Europejczyka od ludzi z epoki kamiennej Europy, streszcza się w słowie „tradycja" [6]). Cechy narodowe są wyrazem... głównie różnych tradycyj [7])... Istnieją różnice wrodzone, ale mają znaczenie drobne i uboczne wobec przemożnych cech nabytych pod tradycyjno kulturalnym wpływem otoczenia" [8]).

Ściślejszy i dokładniejszy od Renana jest Ernest Barker, który przytoczoną wyżej definicję Mc Dougalla (dotyczącą charakteru jednostkowego) przenosi na charakter narodowy i określa go, jako system wspólnych narodowi więzi psychicznych, zbudowanych na przyrodzonej podstawie danej mieszaniny rasowej, danego terytorjum, klimatu, gęstości zaludnienia i zatrudnień mieszkańców. Tych więzi rozróżnia cztery: prawno-polityczną, religijną, wspólnego języka i literatury, wspólnego systemu wychowawczego. Przez oddziaływanie tych czynników wytwarza się pewna suma tendencyj nabytych wspólnych, i to jest charakter narodowy [9]).

Znowu z tak sformułowanej definicji wynika, że charakter narodowy jest zmienny, ulega wpływom okoliczności i świadomej woli ludzkiej. „Charakter narodowy — oświadcza autor — nie jest przeznaczeniem narodu. Każdy naród stwarza swój charakter i swoje przeznaczenie" [10]).

Stąd wysnuć można wniosek wielkiego pedagogicznego znaczenia: każde pokolenie jest odpowiedzialne za kształtowanie psychiki narodu i jego losów.

* * *

Całe to a priori wysnute rozumowanie o zmienności charakteru narodowego znajduje zupełne potwierdzenie w faktach historycznego doświadczenia.

Rzymianie z epoki najścia Gallów czy z czasów wojen punickich, dumni, twardzi, patrjotyczni, ogromnie uspołecznieni,

---

[6]) Mc Dougall: „Introduction to the Social Psychology", 328.
[7]) Tamże, str. 329.
[8]) Tamże, 330.
[9]) Barker, „National Character", London, 1927, str. 4 — 7.
[10]) Tamże, str. 8.

niezmiernie przedsiębiorczy, wytrwali, mężni, niezłomni, czemże przypominali późniejszych zniewieściałych, przerafinowanych, społecznie rozbitych, narodowo obojętnych, stroniących od polityki i służby wojskowej, płaszczących się przed absolutną władzą cezarów i bezopornie ulegających najeźdźcom, Rzymian z epoki cesarstwa i napadów germańskich? Albo co wspólnego miała psychika pół-legendarnych, bogom i posągom swoim podobnych, bohaterów greckich z czasów Leonidasa i Milcjadesa, Temistoklesa i Peryklesa, z psychiką późniejszych spodlałych w niewoli rzymskiej rzesz greckich, które w serwiliźmie wobec rzymskich cezarów i ich namiestników prześcigały jeszcze Rzymian rodowitych?

Historja daje nam również przykłady ewolucji odwrotnej, ku lepszemu:

Barker przytacza świadectwa pisarzy średniowiecznych, wedle których współcześni im Anglicy byli narodem wesołym, lekkomyślnym, niestatecznym, niewytrwałym. Dopiero historja zrobiła z nich wielki naród dzisiejszy. Dokonane w ciągu wieków dzieło opanowania mórz i kolonizacji, światowy rozwój przemysłu i handlu, a na wewnątrz wywalczenie sobie swobód politycznych, opartych na ustroju parlamentarnym i urządzeniach samorządowych, to były główne fakty i czynniki historyczne, które wyrobiły w Anglikach takie charakterystyczne dziś dla nich cechy, jak przedsiębiorczość, silna wola, panowanie nad sobą, zmysł prakyczny, solidaryzm społeczny.

Thiers charakteryzuje Francuzów z epoki drugiego Cesarstwa, jako naród niezdolny do prowadzenia interesów ekonomicznych, skłonny do pozy i fanfaronady, łatwo dający się powodować i oszukiwać. Katastrofa z r. 1870 rozwinęła w nich autokrytycyzm, trzeźwość, zmysł oszczędności, zrozumienie ważności spraw gospodarczych.

Podobnie zasadnicze przemiany przechodziła w ciągu 1000-letnich dziejów naszych psychika polska. Różnica jest przepaścista między karnem bohaterskiem rycerstwem Chrobrego i Krzywoustego, a tem anarchicznem „pospolitem ruszeniem", które w w. XVI urządzało „wojny kokosze" za Jagiellonów, albo w XVII w. w obronie złotej wolności robiło rokosze za Wazów, — i taka sama przepaść dzieli ciemne i samo-

lubne masy szlacheckie z epoki saskiej od bohaterów i męczenników doby porozbiorowej.

Stwierdzona historycznie, uzasadniona rozumowo możliwość ewolucji psychicznej narodu jest z pedagogicznego punktu widzenia objawem dodatnim: otwiera możliwość pracy nad usuwaniem wad narodowych, nad wyrabianiem charakterów.

Typ polski.

Johannet, autor francuski ze szkoły rojalistycznej, w książce „Principe des Nationalités", wydanej w r. 1916, w taki sposób określa państwa i narody: „Niemcy to rasa, Egipt — rzeka, Judea — religja, Wielka Brytanja — wyspa, Austro-Węgry — polityka, Włochy — język, Francja to dynastja, tradycja, terytorjum....[11]).

O modyfikacyjnym wpływie czasu i zdarzeń historycznych wymownie świadczy fakt, że już dziś, po latach kilkunastu, niejedno z tych określeń przestało być aktualne: dla opinji swiatowej Włochy dzisiejsze to faszyzm, Rosja sowiecka to komunizm i t. d.

Te skróty definicyjne mają oczywiście charakter paradoksalny. Nie mogą rościć sobie pretensji do ścisłości. Ich zadaniem jest zwrócić uwagę na szczególnie wybitną rolę, jaką w danym momencie dziejowym lub wogóle odgrywa któryś z czynników, kształtujących daną narodowość.

Gdyby chodziło o taki skrót paradoksalny w określeniu Polski, to bez wielkiego błędu możnaby powiedzieć: Polska to o b y c z a j o w o ś ć. Wyrosła ona z tradycyj ziemiańsko-rycerskich i religijno-moralnych. Związek z ziemią, fantazja żołnierska, katolicyzm, o którym słusznie powiedziano, że jest polską religją narodową, — nadają charakter tej obyczajowości. Tkwi w niej siła Polski i słabość zarazem.

Siła, — bo obyczaj to przedewszystkiem tradycja, wyrażająca się głównie w prywatnem, rodzinnem życiu człowieka, w jego osobistych stosunkach. Żadne jarzmo polityczne, żadna przemoc zewnętrzna nie złamie narodu, którego punkt ciężkości spoczywa w mocno zbudowanej rodzinie. Tem się tłumaczy

---

[11]) Str. 400.

odporność polska w ciężkich przejściach niewoli. W tem znaczeniu słowa hymnu: „Twierdzą nam będzie każdy próg!" — były prawdziwie natchnionym wyrazem najistotniejszej rzeczywistości polskiej.

Tu szukać też należy między innemi przyczyn dużej siły asymilacyjnej polskości, z jej dawną, najbardziej charakterystyczną formą adopcji, przyjęcia do herbu, do rodu.

Szerzenie się obyczaju polskiego i katolickiego było w ten sposób równoznaczne z szerzeniem się polskości.

Ale głębia, trwałość tego dzieła, pozostawała nieraz w odwrotnym stosunku do jego rozmachu i łatwości. Kiedy Krasiński powiada:

„Ty nie jesteś mi już krajem,
Miejscem, domem, obyczajem,
Ale wiarą, ale prawem"....

— to stwierdza, że w stosunku do „obyczaju", opartego na tradycji, na sugestjach otoczenia, wyższem stadjum jest w i a r a, t.j. stan psychiczny, oparty na głębszych przeżyciach indywidualnych, — i p r a w o, t.j. wyraz rozumowego ujęcia, przemyślenia związku zjawisk. — Rzecz w tem, że obyczaj może być przejmowany powierzchownie, bez zapuszczania głębszych korzeni w świadomości, — i w tem tkwi jego słabość. Taka roślina o płytkich korzeniach kiełkuje łatwo i szybko, ale byle wicher zmiecie ją z powierzchni. I rzeczywiście, gdy przyszły wichry dziejowe, — wiekowa i, zdawało się, już dokonana asymilacja mas litewskich i ruskich nie wytrzymała próby.

Następnie ziemiańsko-rycerski charakter polskiej tradycji obyczajowej sprawiał, że większą siłę asymilacyjną wykazywała polska szlachta, która wessała w siebie bojarstwo litewsko-ruskie, niż polski lud, który miejscami sam częściowo uległ asymilacji, tam gdzie miał do czynienia z bliskim mową i obyczajem ludem ruskim (w Małopolsce) lub czeskim (na Śląsku).

Z tegoż powodu w punktach zetknięcia się z obcym mową i obyczajem żywiołem niemieckim większą odporność wykazała wieś niż miasto (Śląsk, Mazury, Pomorze).

Otóż przy wielkiem znaczeniu obyczajowości w życiu polskiem słabość stosunkowa rodzimych tradycyj miejskich jest szczególnie niebezpieczna, tembardziej, że narody nowoczesne,

i polski wraz z niemi, w bardzo szybkiem tempie urbanizują się, t. j. punkt ciężkości ich życia przenosi się do miast.

Wreszcie, z faktu, że tradycja obyczajowa, to jest wprawdzie duża siła, ale siła bezwładna, bezkrytyczna, że opiera się na uczuciu, a myśl i wola zazwyczaj mało tu mają sposobności do wyrobienia się i wkraczania, z tego faktu wynika pewien swoisty konserwatyzm społeczeństwa polskiego. Nie ma on nic wspólnego z nawskroś intelektualistycznym konserwatyzmem francuskim, ani z empirystycznym konserwatyzmem angielskim, który, utrzymując związki z przeszłością, umie zarazem torować drogi przyszłości, jest przedsiębiorczy i odważny w zgłębianiu problemów i wysnuwaniu z nich konsekwencyj. W Polsce zalety takie, jak śmiały i zarazem przedmiotowy rozważny krytycyzm, silna i przedsiębiorcza, ale zarazem ostrożna odpowiedzialna wola, są rzadkie i naogół słabo rozwinięte. Wskutek tego, — odporna wobec zewnętrznego przymusu politycznego — tradycja obyczajowa jest mniej odporna wobec sugestji złego przykładu, wobec zarazy rozprzężenia obyczajowego, wniesionej przez wojnę i jej skutki. A jest to niebezpieczeństwo tem groźniejsze, im większe znaczenie posiada obyczajowość w życiu polskiem.

Można je oświetlić z punktu widzenia innej jeszcze teorji. Z badań ankietowych holenderskich psychologów z Heymansem na czele, wynika, że wśród Holendrów i prawdopodobnie wogóle Germanów, najwięcej stosunkowo jest flegmatyków, działających pod kierunkiem t. zw. przez Heymansa pasjonatów [12]). Flegmatycy, to są ludzie o słabej uczuciowości, ale o bardzo rozwiniętej aktywności i trwałości przeżyć psychicznych, o silnej woli i mocnym intelekcie. Pasjonaci łączą z tem jeszcze namiętności uczuciowe z ich wielką siłą motoryczną.

Otóż w Polsce cenny w społecznem i umysłowem życiu typ flegmatyka jest stosunkowo rzadki. Częstsze są, zdaje się,

---

[12]) Przypominamy, że Heymans podzielił typy psychiczne na 8 grup: amorficznych, apatycznych, sangwiników, flegmatyków, nerwowców, uczuciowców, choleryków i pasjonatów. Por. „La psychologie de la femme" Paris 1925, oraz „Psychologja" Witwickiego, II. 327 — 332.

typy uczuciowców i nerwowców o rozwiniętem uczuciu i słabej aktywności, nierzadki też jest typ sangwinika, bardzo żywego i aktywnego, ale powierzchownego, niewytrwałego. Jako przewodnicy występują zwykle cholerycy, uczuciowi, aktywni, ale mało wytrwali, pobudliwi, niezawsze konsekwentni.

Heymans, stwierdziwszy, że uczuciowość częściej występuje w psychice kobiecej, niż męskiej, bada też korelacje uczuciowości, t. j. cechy wtórne, które się z nią łączą. Tu zwykle należą: słabość zainteresowań czysto intelektualnych, interesowanie się raczej przedmiotami konkretnemi, niż abstrakcjami, raczej ludźmi, którzy wyznają jakieś poglądy, niż poglądami samemi. W polityce np. przekonywa, lub, ściślej, zjednywa taką psychikę nie argument, ale sugestja uczuciowa, nie program, nie idea, ale przedstawiciel programu, apostoł idei, albo, poprostu, przywódca partyjny [13]).

Otóż pod tym względem Polacy naogół naogół mają psychikę raczej t. zw. kobiecą, niż t. zw. męską. Nie jest to, niestety, określenie, ani dla kobiet, ani dla Polaków — pochlebne, stwierdza bowiem pewien brak, pewną wadę — na szczęście uleczalną.

„Ludzi nieinteligentnych — powiada Payot — poznaje się po ich niezdolności widzenia postępków samych w sobie (de voir une action en elle même). Ludy w okresie dziecięctwa (les peuples - enfants) były uczuciowe. Ich jedyną logiką była logika uczuć, to znaczy brak rozumu, odmowa przyjmowania rzeczywistości przedmiotowej. Azja cała niemal dziś jeszcze jest w tym stanie. Grecy pierwsi zaczęli swobodnie rozumować" [14]).

Znowu więc z punktu widzenia tej także teorji stwierdzić trzeba w przeciętnym dziś jeszcze charakterze polskim te same braki natury przedewszystkiem intelektualnej i energetycznej: brak krytycyzmu, przedmiotowości, gruntowności, konsekwencji i wytrwałości.

Nad usunięciem tych braków musi pracować polska pedagogja narodowa.

---

[13]) Heymans, op. cit. 81 — 82.

[14]) Jules Payot: „Le travail intellectuel et la volonté", Paris, 1925, p. 55.

Reformy.

Dążenie do reform pedagogicznych jest dziś na świecie powszechne. Wpłynął na to cały szereg faktów, i czynników różnej natury.

Wielkie przemiany społeczne postawiły na porządku dziennym sprawę reorganizacji szkolnictwa. Nowe potrzeby życiowe i zadania dydaktyczne prowadzą do konieczności odnowienia ideałów wychowawczych i przebudowy programów, oraz — w związku z wybitnym rozwojem nauk pedagogiczno-psychologicznych wysuwają postulat rewizji metod nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

1. Organizacja.

Już w czasie wojny światowej stało się rzeczą jasną, że niezmierne ofiary krwi i mienia, do jakich pociągnięto najszersze masy ludności bez różnicy stanu, płci i pozycji socjalnej, będą musiały doprowadzić do daleko idącej polityczno-społecznej przebudowy świata. Miljony poległych orędowały za tymi, którzy przeżyli. Rozumowano nie bez słuszności: jeśli wszyscy mają obowiązek umierać za ojczyznę, to wszyscy też, w normalnych warunkach, powinni mieć prawo do swobodnego w niej życia, do pracy dla niej, do wpływania, w pewnym objektywnie ustalonym zakresie, na jej losy. W ten sposób — bezpośrednim skutkiem Wielkiej Wojny stała się demokratyzacja społeczeństw, która znalazła wyraz w rozszerzeniu praw wyborczych i reformach społecznych, przeprowadzonych na korzyść mas pracujących.

Niestety, z postępem demokratyzacji nie szedł równomiernie w parze postęp oświaty. To stało się, nawiasem mówiąc, jednym z głównych powodów przeżywanego obecnie kryzysu demokracyj europejskich. Bo jak logicznym i etycznym odpowiednikiem wzmożonych obowiązków wobec państwa muszą być odpowiednio wzmożone prawa, tak analogicznym odpowiednikiem tego wzrostu praw musi być wzrost kompetencyj. Czyli potrzeba i konieczność podniesienia poziomu oświatowego najszerszych mas ludności. To się praktycznie wyraża w postulacie t. zw. szkoły jednolitej.

Dookoła tego pojęcia najniepotrzebniej wytworzyła się w Polsce atmosfera wzajemnych animozyj, podejrzeń i sprzecznych a bojowych tendencyj. Zdaje się to wynikać z pomieszania istotnego celu reformy z pewnemi, trzeba powiedzieć, zasadniczemi błędami w zamierzonych sposobach jej realizacji.

O co chodzi w idei jednolitego szkolnictwa? Po-pierwsze, o zniesienie klasowego charakteru szkół różnych typów [15]), po-drugie, o ustanowienie komunikacji między szkołami różnych poziomów: niższemi, średniemi i wyższemi. Chodzi o to, żeby możność uczenia się przestała być, formalnie przynajmniej, dziedzicznym przywilejem, żeby się stała w pewnym minimalnym zakresie — powszechnym obowiązkiem, a od tego minimum wwyż — powszechnem prawem, w granicach indywidualnej możności. Praktycznie, chodzi o możliwe podniesienie poziomu szkół elementarnych i takie uzgodnienie programów, żeby umożliwić przechodzenie z tych szkół do szkoły średniej.

Walka ze szkołą średnią, chęć jej okaleczenia nie ma z tym celem istotnym nic wspólnego, — i raczej mu szkodzi niż pomaga, depopularyzując go wśród inteligencji. Szkodzi także najwyższym ideałom i celom wychowawczym, bo godzi w szkołę, kształcącą elitę — więc mózg i sumienie narodu. Chodzi o to, żeby podnieść i polepszyć to, co jest zbyt niskie i liche, a nie żeby pogorszyć i obniżyć to, co jest lepsze i wyższe, jak to się zdaje podszeptywać jeden z najniższych popędów demokracji, który tak często działa na jej własną zgubę: zawiść, *invidia democratica*. „Nic nie spychać nigdy w dół!“ — jak mówi poeta.

Taksamo, sporna kwestja egzaminów, której zresztą, jako takiej, tu nie przesądzamy, — nie jest dla tej sprawy istotna. Rzeczą istotną jest to, aby dziecko zdolne, bezpośrednio po ukończeniu szkoły elementarnej, *mogło* — z egzaminem czy bez egzaminu — dostać się do szkoły średniej, a wcale nie to, żeby każde dziecko, choćby i niezdolne, *musiało* być do niej

[15]) Proces tej przemiany, w związku z ogólniejszym procesem demokratyzacji, rozpoczął się już przed wojną. W miastach Małopolski do szkół t. zw. ludowych chodziły często dzieci inteligencji, a w gimnazjach i na uniwersytetach pełno było synów chłopskich i robotniczych.

przyjęte. Egzaminy przy wstępie do szkół wyższych, przyjęte wszędzie we Francji, wymagane dziś u nas także często od maturzystów przed przyjęciem do wyższych uczelni, — są formą selekcji. Selekcja jest niezbędna tak z powodu braku miejsc fizycznych, jak z powodu nadmiaru kandydatów nieodpowiednich. Nie jest ona krzywdą społeczną, skoro chodzi tu tylko o kwalifjkacie umysłowe. Niepotrzebnie więc to jeszcze roznamiętnia umysły w obozach politycznych, którym nie brak przecie skądinąd strawy roznamiętniającej.

Sam termin „jednolita" stosować się powinno jedynie do koncepcji organizacyjnej szkolnictwa, takiej, by wszędzie ustanowione były linje komunikacyjne od spodu hierarchji szkolnej aż do szczytu. Ale nie może dotyczyć treści programowej szkół, nie może tu chodzić o ich ujednostajnienie, o ich zuniformowanie, o to by przekrój poprzeczny, przeprowadzony w różnych miejscach przez „warstwice" szkół, był koniecznie wszędzie taki sam, by wszystkie warstwice miały przepisaną grubość (postulat np. szkoły średniej wyłącznie 5-cioklasowej). To byłyby koszary, nie szkoły. Taki postulat byłby sprzeczny z potrzebami życia, które wymaga jak najbardziej urozmaiconych typów szkół, — oraz z doświadczeniami pedagogji, które przemawiają za zachowaniem obecnego typu gimnazjum 8-letniego. Obalać to co jest dobre w punkcie A, ażeby je zrównać z tem, co jest gorsze w punkcie B, to nie postęp, to wstecznictwo. Gorzej: to absurd.

Z drugiej strony walka z ideą szkoły jednolitej, w poprawnem wyżej określonem znaczeniu tego słowa, wydaje się i niesłuszna i beznadziejna. Powszechny pęd do kształcenia się ma dziś charakter żywiołowy, i nic go nie powstrzyma. A gdyby go nie było, to ze wskazanych już przyczyn należałoby go wytworzyć.

Nawet w Anglji, kraju powolnej ostrożnej ewolucji, uznano w ostatniej reformie edukacyjnej z 1918 r., że, jak to formułuje Barker, „edukacja nie może się opierać na systemie szkół dziedzicznych, ale na wolności i prawie każdego obywatela do wykształcenia, odpowiadającego jego zdolnościom".[16]).

---

[16]) Barker, op. cit., 248.

2. Programy.

Jeśli niezbędna dziś reforma programów nauczania ma się okazać celowa i żywotna, to musi być przedewszystkiem dziełem pedagogów, — teoretyków i praktyków. Tego „kawałka" nie da się „załatwić" przy zielonym stoliku biurokracji, — tego niepodobna dowolnie zadekretować zgóry. „Czyż program każdy nie powinien być traktowany, jako hypoteza do sprawdzenia?". (Payot.).

Ludźmi, którzy jedynie mogą „sprawdzać" hypotetyczną wartość nowych programów, są ci, którzy je stosują, t. j. pedagowie. To są ci artyści, bez których, ani rusz, niema muzyki, chociaż są narzędzia muzyczne, jest impresario z pełną kasą i z całym aparatem administracyjnym, i jest publiczność.

Arcy-artyści! — jako że przeznaczeniem ich jest grać na tym arcysubtelnym, arcy-skomplikowanym instrumencie, jakim jest dusza dziecka. Jako takim (przykro, że to w Polsce dziś trzeba przypominać...) należy się im cześć i uznanie. I pamiętać należy, że o n i grają główną, niezastąpioną rolę w wielkiem dziele wychowania narodowego, — a cała reszta to tylko dodatek.

Poza wiedzą pedagogiczną i doświadczeniem pedagogicznem, o reformie programów decydować muszą zmieniające się potrzeby życia. A więc, ze względu na ogromny postęp nauki i przeciążenie młodzieży szkolnej konieczne jest możliwie największe zredukowanie materjału naukowego; wobec osłabienia zainteresowań umysłowych konieczne jest uprzystępnienie, ożywienie, upiększenie sposobu nauczania.

Wybujały materjalizm i nadmierny utylitaryzm doby powojennej sprawił, że tem więcej atakuje się dzisiaj gwałtownie religijną i humanistyczną stronę wychowania, im większego ona, dziś właśnie nabiera znaczenia. Precz z „romantyką" idealistyczną! niech żyją cuda techniki i najszybsza droga do karjery! Zapomina się przytem nazbyt łatwo, że cuda techniki są dziełem zapoznanych przeważnie idealistów, naukowców, teoretyków, że conajmniej otwartą jest kwestja, czy większą rozkosz sprawia korzystanie z cudów, czy ich tworzenie. Rzym był największy, (w znaczeniu siły, nie przestrzeni i liczby mieszkań-

ców), kiedy tworzył swoją cywilizację, — najmniejszy, kiedy już ją tylko konsumował, — kiedy to niebawem twarda stopa barbarzyńcy stanąć miała na jego już bezopornym, giętkim, niewolniczym karku.

Tendencjom samolubnym i nienawistnym, które kopią nieprzebyte przepaści między jednostkami, klasami, partjami, narodami, przeciwdziałać będzie najpewniej — obok wychowania religijnego — wychowanie obywatelskie, oparte na najszlachetniejszych tradycjach narodowych, i na szerokich podstawach humanistycznych w najlepszym stylu:

„Potrzeba nam — mówi Foerster — wychowania narodowego, wiążącego każde nowe pokolenie z rdzennemi siłami narodowego indywidualizmu i duchem narodowych dziejów. Jednak równie ważne jest wychowanie ponadnarodowe, czyli pełne miłości wżywanie się w przeciwne nam typy życia. Żaden naród nie zdoła rozwiązać najbardziej nawet swoistych swych zadań, nie rozszerzywszy i nie dopełniwszy w ten sposób własnej jednostronności. I tak rzymskiego człowieka praktycznego wychowała grecka „humanitas", germańskiego subjektywistę romańska forma; tak też nowoniemiecki systematyk potrzebuje francuskiej sztuki życia, słowiańskiej ludzkości, brytyjskiej wolności, — inne znowu narody potrzebują darów niemieckich, żeby nie zmarnieć z powodu własnej jednostronności. Pole dla takiej wymiany tworzyły ongi imperjum rzymskie i civitas humana średniowiecza; wraz z renesansem począł się znowu rozdział indywidualizmów, poszukiwanie własnych form życia, duch odmiany—oznaczające niewątpliwie wzbogacenie kultury ludzkiej, a jednak będące ostateczną przyczyną wojny światowej: odtąd bowiem zginęło poczucie jedności zachodnio-europejskiej, dążenie do uniwersalności, pęd do wspólnoty... Otóż ta era wyodrębniania się ma się obecnie ku końcowi, wszędzie przejawiają się znaki nowej ery, ery syntezy". [17]).

Zdaje się, że istotnie taka era nadchodzi, i powinniśmy być gotowi na jej przyjęcie. Wychodźmy na szerokie gościńce przestrzeni i czasu. Zdobądźmy sobie historyczną perspektywą

---

[17]) Foerster: „Etyka a polityka", przekł. Mirskiego. Lwów. 1926. str. 144 — 145.

w ocenie sytuacji i zadań naszego pokolenia i dawajmy tę perspektywę młodzieży.

„Uczeń powinien widzieć siebie w historji i przejąć się poczuciem ciągłości wysiłku ludzkiego".[18]). W tym celu niezbędne jest odrodzenie w pewnym, najskromniejszym choćby zakresie, wiedzy humanistycznej.

— Co nam Grecja i Rzym? Co nam ta Hekuba? — powiadają przemądrzy utylitaryści nowocześni. A zapominają, że to jest źródło całej naszej kultury, źródło, które po dziś dzień bije u podstaw naszej wiedzy i sztuki, z którego po dziś dzień można czerpać nieśmiertelną mądrość i nieśmiertelne piękno, najlepsze odczynniki na płaskość, ciasnotę i lichotę, jaka się rozpleniła na tym smutno - wesołym powojennym świecie... „Szczęśliwi, którzy nastawiają uszu na głos umarłych", — powiada Leonardo da Vinci.

Jeżeli wiedza humanistyczna uszlachetnia i pogłębia umysł, to znakomicie uzupełniająca ją wiedza matematyczna ujmuje go w mocne karby logiczne, nadaje mu ścisłość i jasność. „Co daje matematyka? Przyzwyczaja do uzasadniania. Można zapomnieć same twierdzenia, ale umysł, wyćwiczony w uzasadnianiu, będzie się z uczuciem wstydu cofał od mówienia bez dowodów".[19]).

Strzec się należy w wychowaniu ogólnem zbytniego nacisku na przygotowanie zawodowe. Zawodowców kształcą szkoły zawodowe, potem uniwersytety, politechniki i t. d., — a szkoły ogólnokształcące (i inne w ogólnej części swoich programów) kształcą człowieka.

„Społeczeństwo, zorganizowane na podstawie specjalizacji, byłoby społeczeństwem ludzi, nazbyt rozwiniętych pod jednym względem, a niedorozwiniętych pod innemi... Najwyższą racją systemu wychowania narodowego w społeczeństwie przemysłowem jest nietyle przygotowanie do skutecznej pracy, ile korektura skutków zawodowej pracy, nietyle wykształcenie zawodowe człowieka, ile przyzwyczajenie go, żeby znał i kochał coś po za swojem powołaniem zawodowem i umiał odpo-

---

[18]) Pavot: „Le travail intellectuel". 27.

[19]) Payot, ibid., 229.

wiednio zająć swój czas wolny... Słowo „szkoła" pochodzi od wyrazu greckiego, który znaczy „czas wolny"; nauczyć człowieka odpowiednio korzystać z czasu wolnego to jest także niezbędny cel wychowania"[20]). Chodzi tu jeszcze o przeciwdziałanie temu, co by można było nazwać profesjonalizmem, co sprawia, że ludzie organizując się w związki zawodowe na podstawie wspólnych interesów materjalnych, mogą się stać mniej wrażliwi na interesy szersze i wyższe, natury bardziej idealnej[21]).

Słusznie też zwraca Barker uwagę na konieczność przeciwdziałania ujemnym wpływom urbanizacji. Życie w miastach rozwija zmysł gromadzki, (gregariousness). Otóż to, przez rozwój uczuć społecznych, jest do pewnego tylko stopnia zjawiskiem dodatniem; gdy przejdzie poza te granice, jest szkodliwe, bo zaciera indywidualność i oryginalność, osłabia myśl krytyczną, przedsiębiorczość, inicjatywę i tem samem moralne poczucie godności osobistej. A „istotnem zadaniem wychowania jest rozwinąć to poczucie: nauczyć wyrabiać sobie zdanie na podstawie oczywistości, nie tego, co mówią, — iść za prawdą, nie za tłumem. Wielkie zbiorowiska ludzkie mają na swoich rynkach swoich bożków, swoje bałwany; a prawdy, która ludzi wyzwala z pod ich wpływu, trzeba uczyć... Wychowanie także wykształcić opinję zbiorową... oprzeć ją na myśli indywidualnej i na swobodnej dyskusji, które stanowią jedynie jej pewną podstawę i jedynie zdrowe jej źródło".[22]).

Pierwszorzędna sprawa p r z e c i ą ż e n i a młodzieży jest sprawą nietylko programów, ale i (więcej nawet może) metod, metod zarówno uczenia, jak uczenia się. Niewątpliwie programy muszą ulec redukcji, i to zarowno w drodze ograniczenia materjału z zakresu każdego przedmiotu jak, bardziej jeszcze, w drodze możliwie daleko idącej koncentracji wszystkich przedmiotów nauczania. Pod tym względem w Polsce wszystko niemal jest jeszcze do zrobienia. Koncentracja daje wiele ogromnych korzyści: stwarza bogate skojarzenia, które ułatwiają przyswojenie i zapamiętanie materjału, — umożliwia redukcję,

---

[20]) Barker, op. cit., 95.

[21]) Ibid., 96.

[22]) Ibid., 104.

— tworzy z odrębnych niezależnych od siebie części, logicznie powiązaną całość wyższego rzędu, która, jak każdy twór logiczny i harmonijny, ma swoje wewnętrzne piękno i przez to samo pociąga, zajmuje, ułatwia i ożywia poznanie.

„Brak porozumienia między dziesięciu rozmaitymi nauczycielami przy tworzeniu jednego planu... będzie tak samo szkodliwy dla umysłu i energji dziecka, jak gdyby dziesięciu rozmaitych przedsiębiorców pracowało nad budową pewnego gmachu bez uwzględnienia (jednolitego) planu architekta"[23])

Weźmy np. wypracowania polskie. W Planie Daltońskim zupełnie słusznie wypracowanie geograficzne czy historyczne liczy się zarazem za wypracowanie w ojczystym języku. Jest to kwestja porozumienia się tylko odpowiednich nauczycieli. W naszych szkołach za „polskie" uważa się tylko te wypracowania, które są pisane na temat „ogólny", albo „literacki", o Mickiewiczu lub Słowackim, Konopnickiej lub Klementynie z Tańskich Hoffmanowej... Prace pisemne z geografji, historji czy przyrody są pisane po polsku, ale nie są „polskie", to też odznaczają się zwykle formą niedbałą, a czasem roją się od błędów ortografji i stylu. Koncentracja na tem polu zredukowałaby pisaninę, i wyrobiłaby w uczniach niezbędne przeświadczenie, że nietylko o literaturze, ale na każdy temat, wszystko, co się myśli i pisze, powinno się myśleć i pisać poprawnie, jasno i logicznie, — i że to jest właściwy cel nauki pisania.

Wreszcie, przeciążenie i znużenie dziecka nauką zmniejszyłoby sie z pewnością, gdybyśmy mieli inaczej pisane podręczniki.

Rzecz ciekawa. Od książek dla dorosłych, nawet o treści poważniejszej, nawet naukowej, wymaga się coraz częściej, aby były pisane nietylko jasno, ale, o ile możności, lekko, pociągająco, ładnie, słowem, — z talentem. Tylko podręczniki szkolne, więc przeznaczone na strawę dla słabych, bezbronnych, niewyrobionych, rozstrzelonych, niezdolnych do dłuższego, samodzielnego wysiłku, umysłów dziecięcych, — tylko one mają ten

[23]) Helen Parkhurst: „Wykształcenie według Planu Daltońskiego", przekł. pol., Warszawa 1928, str. 57.

dziwaczny, nielogiczny, smutny przywilej, że mogą być oschłe, sztywne, bez żadnej dbałości o styl, o przejrzystość, łatwość, żywość, — byleby się kalkulowały, byleby na jak najmniejszej ilości stron mieściły jak najwięcej faktów. I chce się potem, żeby dziecko pokochało naukę, dawaną mu w takiej formie.

Jest w tem pewna analogja do troskliwości ustawodawstwa naszego o to, żeby człowiek dorosły nie pracował dłużej niż 8 godzin dziennie, przy zupełnie spokojnem tolerowaniu faktu, że d z i e c k o szkolne musi dziś nieraz pracować po 10, nawet 12 i więcej godzin na dobę.

W tych warunkach słuszność ma p. Parkhurst, gdy każe dzieciom dawać raczej te książki, które są przeznaczone dla dorosłych: „Nie obawiajcie się, — pisze, — włączać do bibljotek szkolnych książek, przeznaczonych dla dorosłych, książek, które dotąd znajdować się zwykło raczej na półkach bibljotek domowych, aniżeli szkolnych. Pamiętajcie, że żadna książka nie może być napisana za dobrze, by zainteresowała dziecko. Oschła zwięzłość zwykłych podręczników szkolnych, pozbawionych wszelkich zalet literackich, jest conajmniej w połowie odpowiedzialna za odrazę do nauki, tak charakterystyczną dla przeciętnego ucznia czy uczennicy"[24]).

* * *

Dr. Henryk Życzyński, zastanawiając się nad tem, co daje i co dawać powinna nasza szkoła średnia, pisze między innemi:

„W naszej szkole średniej szerzy się werbalizm... Młodzież operuje terminami, ale nie posiada jasno określonych pojęć... Uczeń uczy się 8 lat różnych nauk, a gdyby go spytać, co to jest nauka wogóle, tego nie powie. Jeszcze ciekawsze. Uczeń, kończąc gimnazjum, na lekcjach fizyki wyprowadzał całe szeregi praw fizycznych, a gdyby go spytać, co to jest prawo naukowe, napewno sobie z tego sprawy nie zdaje... Jeszcze gorzej dzieje się w dziedzinie sądów wartości. Co innego jest sąd poznania, a co innego jest sąd wartości. Sądy wartości są względne, są zależne od założeń i t. d. Możnaby zrobić próbę i zapytać abiturjenta, czy odróżnia sąd poznania od sądu wartości.

[24]) Ibid., 35.

czy umie operować sądami wartości. Napewno nie. To jest rzecz bardzo ważna, bo w życiu naszem społecznem i politycznem na każdym kroku operujemy sądami wartości. Ponieważ nasza inteligencja wogóle nie odróżnia dziedziny wartości od dziedziny poznania, przeto polemika przybiera charakter dziki, panoszy się nietolerancja przekonań..."[25]) i t. d.

Słuszne te zarzuty można streścić w zdaniu: nasza szkoła nie uczy myśleć. Czyli nie spełnia swojego najistotniejszego zadania. Toleruje fakt, że uczniowie operują wyrazami, których nie rozumieją, że wygłaszają twierdzenia, których nie potrafią uzasadnić. To jest w pedagogji grzech śmiertelny. Bo to wytwarza n a ł ó g mówienia bezmyślnego, czyli nieodróżniania prawdy od fałszu, nałóg, który zostaje na całe życie, który jest tragedją naszego społeczeństwa. Z nałogu tego szkoła ma leczyć, a nie w związkach samych go tolerować, a więc pośrednio, hodować.

Nad całą konstrukcją programów i sposobem ich wykonywania górować musi idea jednolita naczelnego celu wychowawczego:

na podstawie i zapomocą niezbędnego minimum przyswajanej uczniom wiedzy rzeczowej, budzić i pogłębiać w uczniach wyższe tendencje uczuciowe, nadewszystko pragnienie i kult prawdy, — rozwijać w nich zdolność do jasnego, krytycznego myślenia, — wdrażać ich do samoistnej pracy metodycznej, która jest zarazem najlepszym sposobem kształcenia woli.

3. Metody.

C'est le ton qui fait la chanson, — mówi przysłowie francuskie. Znaczy to, że o wartości dzieła sztuki stanowi nie to, c o ono daje, ale j a k daje, nie treść, ale sposób jej przedstawienia. To samo dotyczy w znacznej mierze i tej wielkiej także sztuki, jaką jest sztuka wychowywania. Kwestja metody ma tu znaczenie pierwszorzędne.

Pod tym względem — jak pod tylu innemi! — obracamy się w Polsce wśród jaskrawych przeciwieństw. Do niedawna w szkołach naszych panowała przesadna do śmieszności heure-

---

[25]) Przegląd Pedagogiczny, 18.V. 1929, str. 431 — 432.

za. Dziś zaczyna wchodzić w modę system daltoński. Tamta cofała szkołę ogólno-kształcącą prawie że do poziomu freblówki z jej nauką o rzeczach, z jej tendencją do przemiany pracy na zabawę, do przygotowania i niemal przeżuwania strawy umysłowej dla dziecka, któremu pozostaje już tylko ją połknąć. Ten znowu podnosi szkołę do godności prawie że uniwersyteckiej, przenosząc punkt ciężkości nauki do samoistnych pracowni, — seminarjów i laboratorjów. Przy tamtym systemie dziecko było zbyt leniwe i bierne, za mało uczyło się, czytało i pisało samo, biernie poddając senny swój umysł zabiegom heurystycznym nauczyciela. Tutaj znów dziecko jest aż nazbyt czynne, zakrzątane, zaczytane, zapisane bez końca...

System daltoński jest niewątpliwie — trzeba mu oddać tę sprawiedliwość — bardzo zajmującą i bardzo poważną próbą reformy nauczania. Jednak nie jest rzeczą przypadku, że pomysł zrodził się w Ameryce. Charakteryzuje go empiryzm, właściwy rasie anglosaskiej, — wiara w samodzielne poranie się z trudnościami, — typowe dla amerykańskiego ideału selfhelpmana. Są to zalety, które dobrze byłoby rozwijać w młodzieży polskiej. Jednak pamiętać trzeba, że towarzyszy im często pewna powierzchowność, brak krytycyzmu, ścisłości i gruntowności myślowej, typowe znowu wady, do których umysłowość polska aż nadto jest skłonna. Zdaje się też, że — przynajmniej do czasu nagromadzenia materjału doświadczalnego — należałoby zachować duże umiarkowanie przy stosowaniu tego systemu. Więc punkt ciężkości powinien po dawnemu tkwić w lekcjach, które możnaby tylko uzupełniać pracą samodzielną uczni w myśl mniej więcej Planu Daltońskiego.

Chodzi o to, że dla wyrobienia takich zalet umysłu, jak krytycyzm, ścisłość, rzetelność myślenia, niezbędne jest kierownictwo nauczyciela i ciągła z jego strony kontrola. Nauczyciel powinien się interesować sposobem pracy uczni i nietylko udzielać im wiadomości, ale uczyć ich uczyć się, wdrażać ich w metody pracy umysłowej. Nie należy dopuszczać do tego, żeby uczeń spędzał długi czas przy książce w sposób mało produktywny, który nie jest ani porządną pracą, ani zabawą, ani spoczynkiem: należy młodzież przyzwyczajać do systematycznego i zarazem energicznego, wytężonego wysiłku, który jednak

nie powinien trwać długo, i po którym powinno następować równie energiczne odprężenie, czas zupełnie wolny.

Stałą naczelną troską nauczyciela musi być kształcenie inteligencji, rozwijanie myśli samodzielnej, krytycznej i jasnej, jako zadanie o wiele ważniejsze, niż samo tylko magazynowanie wiadomości w umysłach uczni.

Trzeba zwalczać skłonność do wszelkiej blagi, do biernego, bezkrytycznego poddawania się sugestjom uczuciowym, przyjmowania na wiarę tego, co „mówią", popisywania się pochwytanemi tu i owdzie, pięknemi czy wygodnemi, ale niezbadanemi i niesprawdzonemi, zdaniami i poglądami. Trzeba budzić w młodzieży wstręt do pustych frazesów: niech wie i pamięta, że takie myślenie powierzchnią tylko świadomości jest tak samo zgubne dla zdrowia umysłu, jak dla zdrowia ciała zgubne jest oddychanie powierzchnią płuc tylko.

Nauczyciel powinien zawsze czuwać nad tem troskliwie, by uczeń w mowie i piśmie nie używał wyrazów, których treści dobrze nie rozumie, albo które dla wyrażenia danej myśli są zbędne, — żeby unikał twierdzeń, których nie potrafi uzasadnić.

Sprawność myśli, siła charakteru wyrabia się w drodze systematycznego wytężonego wysiłku, wymaga trenowania się, zupełnie tak samo jak sprawność fizyczna, jak siła mięśni. „C'est en pompant qu'on fait venir l'eau dans son puits", — trzeba pompować, żeby sprowadzić wodę do swojej studni"[26]).

**
*

Jak — szeroko, leniwie rozlewające się, to znowu bystre, rwące, nieobliczalne — nurty Wisły muszą być ujęte w twarde tamy regulacyjne, ażeby ta królowa wód naszych była rzeką nietylko „wierną", ale żeby się stała też bezpieczną, nowoczesną, wszędzie głęboką i spławną, — tak samo nieobliczalny żywiołowy nurt polskiego uczucia i fantazji musi być ujęty w mocne karby rozumu i woli. To jest, na dzisiaj, najważniejsze zadanie.

---

[26]) H. F. Amiel: „Journal Intime" (Genève 1919), I, 120.

LEON DYMEK.

METODY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W NIEMCZECH *).

Z pośród różnych reform szkolnych Niemiec powojennych najgłośniejszy oddźwięk w świecie pedagogicznym wywołały reformy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Ewolucja zapatrywań na wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech odbywała się już dawno przed wojną światową a stawała się coraz silniejsza od początku wieku bieżącego. Wysunęły się przeróżne projekty w tej dziedzinie, tak ze strony teoretyków, jak i samego nauczycielstwa, które w swej większości żądało wykształcenia uniwersyteckiego dla nauczycieli szkół powszechnych. Normalny rozwój przerwała wojna światowa a dążenia reformatorskie odezwały się z całą siłą dopiero po wybuchu rewolucji w listopadzie 1918 r. Pierwszy zwycięski krok bojowników na tym polu to uchwalenie konstytucji wejmarskiej z 11. maja 1919 r., która w artykule 143, poz. 2 w tej dziedzinie tak postanowiła: „Kształcenie nauczycieli należy unormować jednolicie w całem państwie według zasad, jakie dla wyższego wykształcenia powszechnie istnieją. Nauczyciele szkół publicznych mają prawa i obowiązki urzędników państwowych". Do spełnienia tego idealnego postulatu jest jednak w Niemczech jeszcze daleko. Zmuszone trudnościami finansowemi wystosowało Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Rzeszy do poszczególnych państw związkowych pismo z dnia 12 stycznia 1923 r. oświadczając, że postanowienie konstytucji w sprawie kształcenia nauczycieli z powodu trudności materjalnych nie da się zrealizować. To oświadczenie wywołało różne walki prawnicze i partyjno - polityczne, co zmusiło Rząd Rzeszy w r. 1926/27 do ponownej próby zaprowadzenia jednolitych studjów uniwersyteckich dla nauczycieli w całem państwie. Kiedy i te próby się rozbiły, orzekł Najwyższy Trybunał Rzeszy, że art. 143 należy pojmować tylko jako ogólne dyrektywy dla podstawy, na której ma powstać ustawa szkolna. Aż do tego czasu

*) Autor wygłosił powyższy referat na kursie pedagogicznym dla dyrektorów seminarjów nauczycielskich w Poznaniu.

Rząd Rzeszy pozostawia oddzielnym państwom wolną rękę w uregulowaniu kształcenia nauczycieli. Wskutek tego orzeczenia upadła w r. 1927 także i pierwsza część postanowienia art. 143, t. j. oparcie wykształcenia nauczycieli na podstawie szkoły średniej ogólnokształcącej.

W Niemczech wytworzyły się 4 zasadnicze typy kształcenia nauczycieli.

Pierwszy typ to kształcenie w dawnych seminarjach nauczycielskich. Typ ten zachowały Bawarja i Wirtembergja. Bawarja nawet dąży ze względów politycznych i kościelnych do zniesiena art. 143 (Denkschrift d. Bayrischen Regierung über die Abgrenzung d. Kompetenzen zwischen Reich u. Ländern).

Pewne modyfikacje zaprowadziła tu Badenja. Do swych instytucyj kształcenia nauczycieli (nie akademje) przyjmuje kandydatów z promocją do prymy po ukończonym rocznym kursie wstępnym i po zdaniu egzaminu w tych instytucjach.

Drugi egzamin odbywa się w tych państwach według dawnego regulaminu w szkole, w której kandydat pracuje.

Dla dokształcania organizuje państwo kursy, powierzając kierownictwo kursów dzielnym nauczycielom. Ośrodkiem kursów są zagadnienia z praktyki pedagogicznej. Ministerstwo wyznacza także do przerobienia pewne poważniejsze zagadnienia pedagogiczne. Na kursy muszą obowiązkowo uczęszczać wszyscy nauczyciele w czasie od matury do egzaminu kwalifikacyjnego.

Drugi typ przyjął się w Saksonji, Turyngji, Hesji, Brunświku, Lippa - Detmold, Anhalt — a polega na dualiźmie. W tych państwach wykształcenie naukowe odbywa się na uniwersytetach (Jena, Lipsk) lub na wyższych szkołach technicznych (Drezno), trwa 3 lata i kończy się egzaminem. W skład naukowego wykształcenia wchodzą: filozofja, psychologja, etyka, logika, sztuka, socjologja, dydaktyka, historja wychowania i pedagogika ogólna oraz jeden dowolnie obrany przedmiot. Studjum odbywa się w formie wykładów i ćwiczeń seminaryjnych.

Wykształcenie praktyczne zdobywają kandydaci równocześnie w oddzielnych instytucjach, założonych w r. 1923, z któremi są integralnie połączone ośmioklasowe szkoły powszechne.

Praktyka odbywa się w formie hospitacyj, dyżurów i lekcyj praktycznych. Powstały obawy, czy w takich warunkach będzie dostateczny napływ kandydatów na nauczycieli. Jednakże sprawozdanie ministerstwa z dnia 6 lipca 1927 r. wykazuje statystycznie, że zapotrzebowanie jest najzupełniej pokryte i że liczba kandydatów z każdym rokiem rośnie. Dodaje ministerstwo, że ten sposób kształcenia nauczycieli jest tańszy, ponieważ poważna część kandydatów rekrutuje się ze szkół miejskich. Dla dokształcenia nauczycieli płacą rządy poważne subwencje. Dokształceniem zajmują się ministerstwo, inspektorzy szkolni, organizacje nauczycieli. Drugi egzamin odbywa się według dawniejszych przepisów w szkole kandydata.

T r z e c i t y p jest raczej monistyczny. Istnieje na terenie Hamburga. Tem się odznacza, że całe wykształcenie nauczycieli, naukowe i praktyczne, odbywa się na uniwersytecie. Tu kształcenie nauczycieli doszło do najwyższego stopnia. Wywalczyło sobie ten problem nauczycielstwo miasta Hamburga — zaznaczył prof. Dr. Deuchler w swym wykładzie—umiejące przekonać społeczeństwo o ważnej roli, jaką spełnia nauczyciel w społeczeństwie obok duchownego, sędziego, lekarza, specjalnie jako wychowawca mas ludu. Sposób wykształcenia nauczycieli będzie wogóle od tego zależał, czy pojmowanie wysokiej roli nauczyciela zwycięży wśród warstw inteligentnych. A do spełnienia zaszczytnej roli wychowawcy ludu musi nauczyciel mieć głębsze wykształcenie, aniżeli by je zdobył w seminarjum. Zatem wykształcenie osobowości wychowawcy ludu musi się stać ideałem uniwersyteckiego wykształcenia nauczycieli. Jednakże i w Hamburgu napotyka problem kształcenia nauczycieli na duże trudności. Uniwersytet bowiem nie uznaje w zupełności wykształcenia praktycznego za część studjów uniwersyteckich jako bezpośrednio utylitarno - zawodowego i dlatego nie licującego z wysokiem zadaniem uniwersytetu, t. j. badania naukowego. Na to można odpowiedzieć zdaniem prof. Deuchlera, że i na innych fakultetach odbywają się ćwiczenia praktyczno - zawodowe w seminarjach, laboratorjach, prosektorjach.

Trzyletnie studjum uniwersyteckie w Hamburgu obejmuje następujące grupy:

1) przedmioty pedagogiczne: filozofję, psychologję, zwłaszcza różniczkową, historję wychowania, dydaktykę i pedagogikę ogólną;

2) jeden dowolnie obrany przedmiot naukowy, objęty programem szkoły powszechnej, dla wyrobienia metody badania naukowego;

3) praktykę szkolną;

4) gimnastykę i przedmioty artystyczne.

Wyszkolenie praktyczne odbywa się pod kierownictwem jednego z profesorów uniwersyteckich (Dr. Deuchler — Erziehungswissenschaftliches Seminar).

W skład ćwiczeń wchodzą hospitacje, lekcje próbne, poznanie techniki kierowania szkołą, urządzania uroczystości szkolnych i zebrań rodzicielskich, prace pomocnicze w kolonjach wakacyjnych i schroniskach szkolnych (Schulheime), dalej zapoznanie się z instytucjami opieki nad dzieckiem miasta Hamburga i zagranicą. (Podczas międzynarodowego kursu metodycznego w sierpniu 1928 r. studenci referowali o swoich spostrzeżeniach z dziedziny kolonij wakacyjnych i opieki nad dziećmi).

Doświadczenia naukowe, hospitacje, lekcje próbne i ćwiczenia praktyczne odbywają się we wszystkich szkołach powszechnych i pomocniczych miasta Hamburga. Na te ćwiczenia są przeznaczone wszystkie 6 semestrów po 1 godzinie tygodniowo. Są one w ścisłym związku z teorją naukową i bywają pojmowane jako część studjów; mają charakter naukowy.

Studjum kończy się egzaminem dla wszystkich kandydatów:

a) z pedagogiki,

b) z filozofji i psychologji,

c) z jednego dowolnego przedmiotu naukowego lub artystycznego.

Egzamin jest pisemny i ustny z wymienionych przedmiotów i z praktyki pedagogicznej (bez lekcji próbnej).

Do egzaminu kandydat musi przedstawić dwie prace pisemne domowe, z pedagogiki i z dowolnego przedmiotu; na każdą pracę przeznacza się 6 tygodni. Komisja egzaminacyjna może jednakże zażądać z każdego przedmiotu objętego studjum

uniwersyteckiem pracy klauzurowej, na którą przeznacza się najwyżej 3 godziny.

Egzamin ustny obejmuje:

a) pedagogikę,

b) filozofję i psychologję, (przyczem kandydat musi wykazać, że studjum w jednym z tych przedmiotów pogłębił).

c) dowolny przedmiot naukowy lub artystyczny.

Po ukończeniu studjów odbywa się właściwe przygotowanie zawodowe. Podczas studjów poznał student wszystkie stopnie szkoły powszechnej i jej nadbudowy oraz szkoły pomocnicze i jest upoważniony do wykładania wszystkich przedmiotów w szkołach tego typu. Obecnie istnieje tendencja specjalizacji dla poszczególnych przedmiotów. Po trzyletniej praktyce — conajmniej po 12 godzin tygodniowo i to zasadniczo w szkołach miasta Hamburga — przystępuje kandydat do egzaminu kwalifikacyjnego, który mu daje pełne prawo do sprawowania urzędu nauczycielskiego. Dopuszczenie do egzaminu uzależnia się od następujących warunków:

1) opinja inspektora szkolnego,

2) opinja grona nauczycielskiego danej szkoły, w której kandydat pracował,

3) praca pisemna o treści pedagogicznej na temat poprzednio uzgodniony z inspektorem szkolnym, w której kandydat musi wykazać swe pogłębienie pedagogiczne.

4) wykaz o dokształceniu się w pedagogice lub w jednym przedmiocie naukowym,

5) wykaz o dokształcaniu się w jednym przedmiocie artystycznym,

6) ewentualna samodzielna praca naukowa.

W skład komisji wchodzą:

1) jeden senator jako przedstawiciel najwyższej władzy szkolnej,

2) inspektor szkolny,

3) jeden nauczyciel,

4) w części praktycznej egzaminu jeden nauczyciel z grona nauczycielskiego tej szkoły, w której kandydat pracował.

Egzaminatorzy mają tylko głos doradczy. Egzamin ustny odbywa się z pedagogiki, praktyki pedagogicznej i z jednego z przedmiotów artystycznych. W razie niezdania egzaminu przed upływem 5 lat od pierwszego egzaminu kandydat bywa zwolniony ze służby szkolnej.

Podkreślenia godny jest sposób dokształcania nauczycieli w Hamburgu. Otworzono tu w jesieni 1925 r. „Instytut dla dokształcania nauczycieli", będących w służbie szkolnej. Praca w instytucie, prowadzona po południu przez profesorów uniwersytetu i wybitnych uczonych, obejmuje zasadniczo zagadnienia z pedagogiki praktycznej, metodyki przedmiotów nauczania, administrację szkolną (zebrania rodzicelskie), doświadczenia nad dziećmi umysłowo upośledzonemi, opiekę nad dzieckiem. Z instytutem organicznie połączona jest 8-klasowa szkoła powszechna miejska dla demonstracyj naukowych zarówno instytutu jako też uniwersytetu. Dokształcenie w instytucie nie obowiązuje koniecznie nauczycieli przed egzaminem kwalifikacyjnym.

Nareszcie c z w a r t y t y p kształcenia nauczycieli wytworzyły Prusy i Mecklenburg - Schwerin. Tu stworzono dwuletnie akademje pedagogiczne na podstawie szkoły ogólnokształcącej jako reformę próbną, uzależniając dalsze jej przeprowadzenie od wyniku tej właśnie próby. O tych instytucjach należy coś więcej powiedzieć, albowiem one wywołały żywe zainteresowanie w całym świecie pedagogicznym. Ponieważ te szkoły protegują Prusy — jako największe państwo Rzeszy — przeto byłby to poważny krok ku unifikacji kształcenia nauczycieli w Niemczech.

Cel kształcenia nauczycieli na akademjach.

Rząd pruski wystąpił z obszernie umotywowanym projektem w lecie r. 1925. Minister pruski Becker, właściwy twórca projektu, chciał stworzyć tu zupełnie coś nowego, coś swoiście dostosowanego do celów szkoły powszechnej: „Dzisiejszy uniwersytet — brzmi projekt — którego wytyczną jest i być musi naukowe badanie, nie znalazł dotychczas drogi do uzgodnienia tego postulatu z zadaniem szkoły zawodowej, które nań również włożono, przynajmniej nie w dziedzinie kształcenia nauczycieli

szkół średnich. Dlatego władze oświatowe żądają, by pedagogiczne wykształcenie nauczycieli szkół powszechnych odbywało się nie na uniwersytetach, a w specjalnych szkołach zawodowych. Przyszłe Akademje Pedagogiczne muszą się rozwijać według własnego prawa rozwoju. Możemy się odważyć na eksperyment. Nie biurokratyczne przepisy, a tem mniej rezolucje związkowe stworzą nowy sposób kształcenia, lecz genjalne osobistości wychowawców, którym w szeroko zakreślonych ramach należy pozostawić możliwość swobodnego działania". Te słowa ministra Beckera rzucają pewne światło na zadania tej szkoły. Jako cel kształcenia nauczycieli podaje projekt: „Nauczyciel szkoły powszechnej musi być przedewszystkiem uzdolniony do działania jako oświatowiec i wychowawca ludu". (Volkserzieher und Volksbildner).

Ośrodkiem wykształcenia zawodowego nauczycieli musi być pedagogika wraz z jej wszystkiemi naukami pomocniczemi. Jeżeli nauczyciel ma się stać wychowawcą ludu, to musi rozumieć i poznać lud, t. j. jego duchowe, religijne i społeczne potrzeby, jego psychikę. Charakterystyczną cechą jego kształcenia musi dlatego być łączność z życiem. Przez życie musi poznać wartości moralne i kulturalne, ojczyste, narodowe, aby móc je pielęgnować jako wychowawca.

„Nauczyciel szkoły powszechnej nie musi być ani uczonym zawodowym, ani badaczem; główną treścią jego zawodu jest raczej wychowanie ludu" — mówi projekt. Stąd nowy sposób kształcenia nauczycieli podkreśla konieczność poznania środowiska, swojszczyzny (das Heimatsprinzip), w którem nauczyciel w przyszłości ma pracować. Dwa więc ośrodki występują w kształceniu nauczycieli w akademjach:

a) dziecko i z tem połączone nauki psychologiczno-pedagogiczne,

b) regjonalizm i z tem połączone nauki filozoficzno-socjologiczne — poznanie ludu.

Ale nauczyciel, który ma spełniać to szczytne zadanie wychowawcy ludu, musi być silną, skrystalizowaną osobowością, o wysokich i moralnych dążeniach, bo wtenczas nawet w środowisku wiejskiem znajdzie zadowolenie.

Chodzi tu więc przedewszystkiem o wykształcenie osobowości przyszłego wychowawcy, od niej bowiem wszystko zależy. „Celem ostatecznym, do którego zdążamy", mówi prof. Morgenstern, „jest nie uczony badacz, lecz wychowawca, dla którego bytu i działalności wiedza jest jednem z wielu źródeł i którego istotnym celem nie może być pisanie naukowych dzieł o wychowaniu, lecz umiejętność wychowania". Stąd akademje mają się z czasem stać centrum nauk pedagogicznych i badań osobowości. (Hochschulen für die gesamte Erziehung). Będą to szkoły o własnej, swoistej, od uniwersytetów nie zapożyczonej strukturze. Uniwersytety służą wiedzy i nauce, akademje służą idei wychowania i wykształcenia wychowawców ludu. Student na uniwersytecie poświęca się zasadniczo studjum samego przedmiotu naukowego, ośrodkiem studjum nauczyciela jest studjum samego zawodu nauczycielskiego, jest pedagogika. Z takich założeń wynika oczywiście zupełnie odmienna, niż na uniwersytecie, działalność profesorów tej uczelni. Stąd też Akademje Pedagogiczne mają być instytucjami specjalnemi i oddzielnemi, ażeby profesorowie byli ze studentami w ściślejszym kontakcie, aniżeli się to dzieje na uniwersytecie. Uskutecznia się to przedewszystkiem przez ściślejszą współpracę studentów z profesorami w laboratorjach, a głównie w wspólnotach, oraz na wycieczkach krajoznawczych. Służą temu dalej przez młodzież studjującą urządzane obowiązkowo kilka razy do roku imprezy towarzyskie, w których biorą udział rodziny profesorów i zaproszeni goście z miasta z wszelkich kategoryj inteligencji, celem nadania wysokiego poziomu tym imprezom. Profesorowie są też zobowiązani wydać ścisłą i decydującą opinję o wartości wychowawczej młodego nauczyciela.

Koszty utrzymania Akademij Pedagogicznych.

Na takich szerokich założeniach Prusy po zlikwidowaniu seminarjów na wielkanoc 1926 r. przystąpiły do zakładania akademij w tym samym roku. Projekt przewiduje otwarcie 35 akademij, które miałyby dostarczać rocznie 4200 sił nauczycielskich. Na próbę otworzono w 1926 r. akademje w Bonn (katolicka), w Kilonji i w Elblągu (ewangelickie), a od roku 1927 w Frankfurcie nad Menem (dla obu wyznań), wszystkie więc

na peryferjach państwa. Projekt przewiduje akademje wyznaniowe, męskie i żeńskie.

Te pierwsze akademje są pomyślane jako eksperyment, dlatego ich program nie jest ostatecznie skrystalizowany. Prusy mogą sobie zresztą na taki eksperyment pozwolić, ponieważ zapasy młodych nauczycieli (około 20.000) starczą im jeszcze na 5 lat. To też nawet te 4 istniejące akademje nie są pełnemi akademjami. W pełnych akademjach ma studjować 240 — 300 młodzieży, w Elblągu natomiast na wiosnę 1928 r. było na wszystkich 4 semestrach tylko 111 studentów i studentek (25% ustawowo).

Warunki przyjęcia na akademję.

Akademja przyjmuje młodzież z egzaminem dojrzałości szkoły średniej, z której ma przynieść wykształcenie ogólne, by na akademji uzyskać zawodowe. Jednakże dużo znaczą tutaj odpowiednie referencje świeckie i kościelne oraz wstępny egzamin z robót ręcznych dla kobiet i z muzyki (teorja i gra na jednym instrumencie: skrzypce, fortepian, organy). Niechętnie przyjmują akademje absolwentów nowego typu szkół średnich, gimnazjów kultury niemieckiej (Aufbauschulen), ponieważ te szkoły nie mają jeszcze ustalonej opinji szkół średnich ogólnokształcących.

Normalny cały okres kształcenia nauczycieli na akademjach wynosi 4 lata szkoły podstawowej (Grundschule) + 9 lat szkoły średniej (höhere Schule) + 2 lata akademji, to jest razem 15 lat wobec pierwotnie 14 lat (t. j. 8 klas szkoły powszechnej + 6 lat seminarjum). U nas, dla porównania, kształcenie nauczycieli trwa zasadniczo tylko 12 lat, t. j. 7 klas szkoły powszechnej + 5 seminarjum, zatem 3 lata mniej, aniżeli w Prusach. Jeżeli uwzględnimy kurs wstępny, to u nas kształcenie nauczycieli na dwuletnich akademjach trwałoby tak samo 13 lat jak wykształcenie w seminarjach, t. j. 3 lata szkoły powszechnej (w najlepszym razie) + 8 lat szkoły średniej + 2 lata akademji.

Napływ kandydatów na akademje jest bardzo wielki. W Elblągu, według relacji tamtejszych profesorów, zgłosiło się w roku 1928 na żądanych 50 — 60 kandydatów 250, a w Kilonji na-

wet 750. Składają się na to różne przyczyny. Po pierwsze w Prusach po wojnie są wszystkie zawody przepełnione. Powtóre wykształcenie odbywa się zupełnie bezpłatnie, a studenci otrzymują nawet poważne subwencje.

Ostatecznie dla wielu sam zawód nauczycielski jest ponętny, dający widoki na wartościowe i stosunkowo dość dobrze opłacane stanowisko społeczne już w 21 roku życia.

Młodzież na akademji rekrutuje się jak dawniej w seminarjach jako też i u nas — z rodzin nauczycielskich, niższych urzędników, rzemieślników i drobnych rolników.

Mieszkanie studentów.

Młodzież studjująca na akademji ma zasadniczo mieszkać w domach prywatnych, ażeby miała sposobność przyzwyczajania się do obcych środowisk i nauczyła się korzystać z wolności. Ma to również ułatwiać poznawanie dzieci i ich rodziców.

Uwzględnia się także w wybitny sposób wychowanie młodzieży akademickiej do życia społecznego. Temu celowi służą metody dydaktyczne — praca w wspólnotach i w laboratorjach, kluby sportowe, imprezy towarzyskie.

Dla kultywowania życia społecznego ministerstwo będzie żądało w przyszłości odpowiednich budynków i sal od miast, ubiegających się o akademję pedagogiczną.

Ze względu na bezpłatność wykształcenia i ze względu na swoisty charakter szkoły, wolność młodzieży akademickiej jest ograniczona. Całe dwuletnie wykształcenie np. ma się odbyć na jednej akademji, nie wolno równocześnie uczęszczać na wykłady uniwersyteckie; nie zalicza się żadnych semestrów przy ewentualnem przejściu na uniwersytet. Projekt przewiduje zaliczenie 2 semestrów po pomyślnym ukończeniu akademji.

Plan nauczania obejmuje 2 lata studjów, t. j. cztery semestry.

Nauka odbywa się w formie wykładów i ćwiczeń. Wykształcenie jest 1) naukowe, 2) metodyczno - praktyczne, 3) techniczno - artystyczne.

Program obejmuje:

I. Z pierwszej grupy: pedagogikę, historję wychowania, dydaktykę, filozofję, psychologję, higjenę, nauki społeczne,

przynajmniej jeden dowolny przedmiot objęty programem szkoły powszechnej.

II. Z grupy drugiej: 1) wprowadzenie w całokształt programu szkoły powszechnej wraz z metodyką nauczania następujących przedmiotów: religji, języka niemieckiego, matematyki, historji, geografji, przyrody, muzyki, śpiewu, rysunków, sztuki, pisania, gimnastyki, robót ręcznych; 2) hospitacje na lekcjach wzorowych, próby samodzielnego nauczania, konferencje.

III. Z trzeciej grupy: muzyka, ćwiczenia cielesne, gimnastyka.

Przedmiot dowolny służy dla wyrobienia metody badań naukowych. Ponieważ wybór jest oparty na skłonnościach indywidualnych, dlatego studjum tego przedmiotu odbywa się w wspólnotach.

Dla zaokrąglenia wykształcenia naukowo - społecznego odbywają się wykłady w dziedzinie nieobjętych programem akademji przez profesorów zamiejscowych oraz przez uczonych miejscowych (dyrektor bibljoteki, naczelnik sądu, dyrektor zakładów leczniczych).

M e t o d y c z n o - d y d a k t y c z n e w y k s z t a ł c e n i e nie należy pojmować jako systematyczną metodykę z przerobieniem wszystkich przedmiotów szkoły powszechnej. Profesorowie dają r a c z e j p r z y k ł a d y m e t o d y c z n e g o o p r a c o w a n i a t y p o w y c h z a g a d n i e ń z dziedziny przedmiotów nauczania w szkole powszechnej.

Oto przykład przedstawiony w Elblągu: Profesor języka niemieckiego (Dr. Plenzat) wykładał na temat „gry i zabawy dzieci", podając obszerną literaturę z tej dziedziny. Na podstawie wykładu i referatu odbyło się ćwiczenie w seminarjum. Jako źródło dla ćwiczeń seminaryjnych służył pomiędzy innemi obszerny materjał, zebrany z wszystkich stron świata, zamieszkałych przez Niemców na podstawie ankiety: „Kinderspiele u. Volkslieder ihrer Schulneulinge" (Gry dziecięce i pieśni ludowe dzieci wstępujących do szkoły). Uwzględnia się w pierwszym rzędzie dzieci wiejskie. Badaniem dziecka wiejskiego zajmuje się specjalny instytut psychologiczny przy akademji w Elblągu. (Psychologische Institut für Landkinderforschung an d. Pädagogischen Akademie in Elbing — Paul Dr. Bode).

Po obszernem przygotowaniu teoretycznem obserwują studenci gry i zabawy dzieci w czasie przerw i na lekcjach wzorowych, a później przeprowadzają lekcje próbne.

Taki sposób opracowania zagadnienia ma studentów wprawiać do głębszego pojmowania lekcyj, samodzielnego opracowywania materjału lekcyjnego, ale za każdym razem na nowo, bo tylko wtenczas, jak trafnie zaznacza projekt ministerjalny, przejmie się nauczyciel treścią materjału a lekcja tchnie świeżością ducha.

Szkoła ćwiczeń.

Dla ćwiczeń praktycznych służy jedna ośmioklasowa szkoła powszechna miejska i jedna jednoklasowa szkoła wiejska. Szkoła miejska, jako naturalniejsza organizacja szkoły powszechnej, aniżeli szkoła ćwiczeń seminarjum, jest pod kierownictwem rektora, a praktyką pedagogiczną — (lekcje praktyczne i dyżury studentów) — kieruje jeden z profesorów, natomiast hospitacje i lekcje próbne należą do profesorów poszczególnych przedmiotów. Studenci zwiedzają także różnego rodzaju instytucje szkolne i opieki nad dziećmi w mieście i na prowincji z profesorem, kierującym praktyką pedagogiczną.

Prace studentów są w ten sposób bardzo rozległe. W krótkim stosunkowo czasie muszą oni wcale pokaźny materjał opanować, co wymaga naturalnie wytężenia wszystkich sił. Profesorowie jak i studenci podnosili konieczność przedłużenia studjów. Dzienna praca umysłowa studenta wraz z zajęciami domowemi waha się między 9 a 10 godzinami. W sobotę, która jest dniem wolnym od regularnej nauki, odbywają się wykłady o zagadnieniach bieżących przez profesorów zamiejscowych, wycieczki krajoznawcze, gry i zabawy. W czasie wakacyj przewidziane są dalsze ekskursje i podróże zagranicę. Niedziela i święta mają być całkowicie poświęcone wypoczynkowi.

Egzamin końcowy.

Po ukończonych studjach poddają się wszyscy studenci egzaminowi. Na egzamin przedkłada student 2 prace domowe, jedną z dziedziny pedagogiki, a drugą z dowolnie obranego przedmiotu. Do dalszego egzaminu należą lekcja próbna i egza-

min ustny z pedagogiki, z dowolnie obranego przedmiotu, z 3 przedmiotów obowiązkowych (religja, język ojczysty, matematyka) i z 3 obranych przedmiotów szkoły powszechnej.

W świadectwie zaznacza się, w której dowolnej wspólnocie student pracował. Studja na akademjach dają jedynie upoważnienie do nauczania we wszystkich klasach ośmioklasowej szkoły powszechnej, natomiast nie uprawniają, ani do nauczania w szkołach wydziałowych, ani też w szkołach pomocniczych (specjalnych).

Na akademjach wykształceni nauczyciele otrzymują posady zarówno w mieście jak i na wsi i dostają to samo wynagrodzenie, co nauczyciele dawni, przygotowani w seminarjach.

Egzamin kwalifikacyjny.

Po dwóch latach praktyki może nauczyciel zdawać drugi egzamin (kwalifikacyjny). Istnieją w Prusach dwa typy egzaminu kwalifikacyjnego; jeden typ to dawniejszy egzamin w szkole kandydata, a drugi przyznany na podstawie dwuletniej, skutecznej pracy w wspólnotach nauczycielskich. Wystawianie świadectwa stabilizacyjnego na podstawie pracy w wspólnotach, które ministerstwo uznało rozporządzeniem z dnia 30 listopada 1920 roku, jest uzależnione od następujących warunków:

1) od poświadczenia komitetu wspólnoty o regularnej, prelegentów o skutecznej pracy w wspólnotach;

2) od prac piśmiennych, które obowiązują pracowników w wspólnotach;

3) od sprawozdania inspektora szkolnego lub radcy regencyjnego o pracy kandydata w szkole. Podczas rewizji u takiego kandydata jest obecny także jeden z prelegentów wspólnoty. Jako prelegenci w spólnotach są regularnie czynni profesorowie akademij pedagogicznych.

Dla ilustracji przedstawili nam profesorowie: Dr. Bode i Dr. Stuhlfath prace w wspólnocie nauczycielskiej w małem miasteczku Saalfeld, w Prusach Wschodnich.

W każdej wspólnocie są przedmioty pedagogiczno-praktyczne obowiązkowe. Do tego obierają nauczyciele jeden przedmiot szkolny według upodobania. Na początku roku szkolnego zbiera się grupa nauczycieli, zwykle z inicjatywy inspektora

szkolnego, i obiera sobie przedmioty, które zamierza naukowo pogłębić. Do pomocy zaprasza ta grupa profesorów i wynagradza ich z własnych funduszów. Wspólnie z profesorami wspólnota obiera tematy na cały rok, które każdy pracownik w wspólnocie musi w domu opracować obowiązkowo. Są to prace ustne i pisemne. Oprócz tego członkowie wspólnoty zwiedzają od czasu do czasu szkoły sąsiadów; z tych hospitacyj muszą wysyłać obszerne sprawozdania do inspektora szkolnego. Regularnie co dwa tygodnie odbywa się posiedzenie wspólnoty, zwykle pod przewodnictwem inspektora szkolnego, celem przedyskutowania w domu przerobionego materjału. Na posiedzeniach prelegenci nie biorą regularnego udziału, odgrywają oni raczej rolę doradców, są jednakże w stałym kontakcie ze wspólnotą. W wspólnotach nie pracują tylko młodzi nauczyciele, będący przed egzaminem kwalifikacyjnym, ponieważ wspólnoty służą wogóle samodzielnemu dokształcaniu nauczycieli. Zauważyłem w spólnocie nawet posiwiałych starców.

Administracja i grono nauczycielskie Akademji.

Akademje podlegają bezpośrednio ministerstwu. Grono nauczycielskie w Elblągu na 111 studentów i studentek składało się:

1) z dyrektora, któremu jest dany do pomocy w administracji inspektor (główny sekretarz),
2) 10 profesorów,
3) 3 docentów etatowych,
4) 5 docentów o pobocznem zajęciu z miasta,
5) 7 lektorów (dyrektor bibljotek miejskich).

Pierwotnie tytuł profesora przyznawano tylko profesorom przedmiotów pedagogicznych, obecnie przysługuje ten tytuł wszystkim wykładającym przedmioty objęte regularną pracą na akademji. Według projektu w skład grona nauczycielskiego mają wchodzić siły obeznane ze szkołą powszechną i potrzebami nauczycieli tych szkół, lecz z ukończonem studjum akademickiem.

W Elblągu niemal wszyscy profesorowie to dawniejsi dyrektorowie i profesorowie seminarjów (Oberlehrer) (Dr. Carstenn z Bydgoszczy, Schwanbeck i Dr. Bode z Koźmina, Dr.

Stuhlfath rodowity bydgoszczanin). Kilku z nich to dawniejsi nauczyciele szkół powszechnych, którzy ukończyli studja uniwersyteckie.

Profesorowie biorą czynny udział w pracy społecznej, zwłaszcza w wspólnotach nauczycielskich. Panuje wielki brak odpowiednich profesorów dla Akad. Pedagogicznych.

Umieszczenie Akademij.

Niemało kłopotu wywołuje przy tworzeniu akademij sprawa budynków. Zasadniczo, akademje mają być umieszczone w gmachach zlikwidowanych seminarjów, które na ten cel należy przebudować. Rząd domaga się od miast, w których mają powstać akademje, by te część budynków postawiły swoim kosztem.

Akademja w Elblągu jest również umieszczona w gmachu byłego seminarjum, nowoczesnym budynku, zbudowanym krótko przed wojną. Wypada wymienić bogato i doskonale urządzoną bibljotekę, w której zgromadzono wszystkie bibljoteki zlikwidowanych seminarjów Prus Wschodnich. Zaopatrzono ją również w liczne najnowsze dzieła z dziedziny pedagogiki. Dalej wielką i celowo urządzoną świetlicę - czytelnię.

Natomiast mało nowocześnie była wyposażona sala gimnastyczna, chociaż tutaj zaznaczyć wypada, że Niemcy na polu ćwiczeń cielesnych zrobili w ostatnich czasach wielkie postępy, a krzewicielem nowoczesnej kultury ciała stała się akademja dla ćwiczeń cielesnych w Spandawie (Hochschule für Leibesübungen).

Z przyjemnością nadmienić mogę, że nauki artystyczne są w naszych seminarjach — jak w Bydgoszczy — wyżej postawione aniżeli na akademji w Elblągu; bezwzględnie bogatszy od tamtejszego jest nasz gabinet geograficzny. Poważną konkurencję tworzą także samodzielne prace naszych seminarzystów z dziedziny nauk pedagogicznych. Popieram moje twierdzenia porównawcze orzeczeniem profesorów oraz studentów i studentek z Elbląga, którzy w liczbie 36 osób w podróży po Polsce w r. 1928, rewanżując się, zwiedzili także seminarjum w Bydgoszczy.

Urządzono przy Akademji nowoczesne place dla gier i zabaw i ogrody doświadczalne botaniczne.

Rząd Rzeszy wybudował w Elblągu kilka will dla profesorów a w bieżącym roku mają stanąć ostatnie potrzebne gmachy, ażeby na wiosnę 1930 roku uruchomić pełną akademję.

Ogólne wnioski.

Na podstawie tych szerokich założeń nastręczają się pewne ogólne wnioski.

Akademje mają dziś już niemal 3 lata praktyki za sobą, można więc sobie urobić już pewien sąd o ich wartości. Dotychczasowe wyniki, po dwuletnich próbach, uprawniają według orzeczenia dyrektora i profesorów w Elblągu do poglądu, że Akademje Pedagogiczne zadanie, na początku referatu określone spełniają i w coraz szerszej mierze spełniać będą. Poświadczył to również minister Becker po pierwszym egzaminie w Elblągu na wiosnę 1928 r., który — według jego słów — z wielką obawą jechał na egzamin, a z dużem zadowoleniem z niego wracał. Profesorowie w Elblągu są zwolennikami tego typu kształcenia nauczycieli i wierzą w dobre rezultaty. Niema dotąd doświadczenia o skuteczności pracy nauczycielskiej absolwentów nowych uczelni. Należy to przeczekać.

Są jednakże liczni przeciwnicy tej reformy.

Zwolennicy wykształcenia w seminarjach podnoszą, że dzieci nauczycieli wiejskich i małych rolników, rzadko będą mogły korzystać z tych szkół, dlatego że nauczyciele będą się rekrutowali przeważnie z wielkich miast, nie będą znali psychiki ludu wiejskiego i wobec tego nie będą w kontakcie z ludem. Statystyki jednakże wykazują zupełnie coś innego, większość akademików bowiem pochodzi z rodzin nauczycieli wiejskich i małych rolników, a poznanie psychiki ludu należy właśnie do głównego studjum w akademji.

Zarzuca się akademjom także, że są szkołami wyznaniowemi i że znów oddziela się kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i średnich, tworząc różnice stanowe, wbrew idei jednolitości szkoły. Najsilniejszy protest podnoszą organizacje nauczycielskie — ostatnio „Deutscher Lehrerverein" w czerwcu 1928 r. — żądając studjum uniwersyteckiego dla wszystkich dykasteryj nauczycieli. Podczas kursu pedagogicznego w Hamburgu w sierpniu 1928 r. profesorowie, kształcący nauczycieli na

uniwersytecie w Hamburgu, zwalczali gwałtownie eksperyment pruski, tak samo namiętnie występowali pruscy nauczyciele, damagając się wykształcenia nauczycieli na uniwersytetach.

Bądź co bądź reformy kształcenia nauczycieli w Niemczech są bardzo pouczające i daleko sięgające.

Można stanowczo twierdzić, że w Niemczech kształcenie w seminarjach nauczycielskich jest na zawsze pogrzebane. W imię prawdy trzeba przyznać, że nauczyciel, wykształcony w nowych szkołach w Niemczech, jest do pracy społecznej, jako wychowawca i oświatowiec ludu, lepiej przygotowany, aniżeli przedtem w seminarjach. To nowy typ nauczyciela o szerszych poglądach, który jako starszy i dojrzalszy człowiek, aniżeli maturzysta seminarjum, będzie głębiej pojmował misję nauczycielską i więcej celowo spełniał swoją pracę wychowawczą.

Nasze seminarja w porównaniu z tem nie mogą już dziś sprostać nowoczesnym wymaganiom wykształcenia nauczycieli. Sam czas kształcenia nauczycieli świadczy o tem, gdyż czas wykształcenia nauczycieli dla porównania trwa w Prusach 3 lata, a w Hamburgu nawet 4 lata dłużej, aniżeli u nas. Do tego mieszany typ szkoły jako ogólnokształcącej i zawodowego przygotowania powoduje przeładowanie ucznia i powierzchowność wykształcenia pedagogicznego. Pozatem nasze seminarja nie dają uprawnienia do studjów na uniwersytecie, a to uprawnienie, choć ograniczone, miały seminarja pruskie przed wojną. Nie wszystkie seminarja też mają dyplomowanych nauczycieli dla przedmiotów pedagogicznych. W nowych szkołach w Niemczech odgrywa pedagogika najważniejszą rolę, gdy tymczasem w naszych seminarjach, które mają być przedewszystkiem krzewicielkami nauk pedagogicznych, przedmioty pedagogiczne nawet nie są zaliczone do przedmiotów głównych. Nie wykształcą też doskonałych nauczycieli - wychowawców kursy pedagogiczne dla maturzystów szkół średnich, nie mają bowiem one nawet etatowych profesorów. Nie można także pojmować licznie urządzanych kursów dla nauczyceili za rozwiązanie sprawy.

Dlatego wyższy poziom wykształcenia nauczycieli w szkołach staje się u nas koniecznością, ażeby nasz sąsiad zachodni na tem polu zanadto nas nie wyprzedził. Zrozumiawszy to, nauczyciele seminarjów na zjeździe w Warszawie, dnia 31 stycznia

i 1 lutego 1928 r. uchwalili, by wykształcenie nauczycieli u nas odbywało się w akademjach pedagogicznych, wprawdzie o nieco innym charakterze, aniżeli w Prusach i to na podstawie matury gimnazjalnej. Podobne postulaty postawiło całe nauczycielstwo szkół powszechnych. Na zjeździe w połączeniu z tem naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie W. R. i O. P. p. Radwan oświadczył w imieniu Ministerstwa, że kształcenie nauczycieli w akademjach już jest zadecydowane i będzie zrealizowane najdalej w przeciągu 10 lat. Dopóki to nie nastąpi musi dokształcanie pedagogiczne i naukowe stać się prywatną inicjatywą naszego nauczycielstwa, czy to ze względu na naszego sąsiada zachodniego, czy to ze względu na szybki rozwój nauk pedagogicznych, czy to ze względu na wysokie wymagania wszystkich zawodów, czy to ze względu na dobro naszego młodego Państwa. Nauczycielstwo, pomne swego wysokiego zadania, nie szczędzi trudów, ażeby temu zadaniu sprostać dla dobra narodu i państwa.

Lecz wysiłki nauczycielstwa tu nie wystarczą, jeżeli szkoły nie dadzą nauczycielom gruntowniejszego wykształcenia zawodowego, a to będą mogły spełnić tylko szkoły o wyższym typie. Jeżeli chcemy podnieść poziom wychowania — woła nasz pedagog Zarzecki — podnieśmy stan nauczycielski, stawiajmy wysokie wymagania, ale otoczmy go również troskliwą opieką, szacunkiem i starajmy się w ten sposób do szkół naszych przyciągnąć lepszych, najlepszych ludzi.

LITERATURA:

1) **G. Menzel.** Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1927 — Berlin 1928).
2) Ordnung der Prüfung für das Lehramt an der Volksschule. Hamburg 1927.
3) Institut für Lehrerfortbildung — Hamburg 1928.
4) **Dr. Deuchler,** Die neue Lehrerbildung — 1928.
5) **Dr. Deuchler.** Die Universitätsbildung des Volksschullehrers. — 1928.
6) Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preussen — Berlin 1925
7) Vorlesungsverzeichnis der Pädagogischen Akademie in Elbing — 1928.
8) Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preussen über Erfarungen von 1926 — 1928. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung.
9) Własne bezpośrednie spostrzeżenia.

Z ŻYCIA SEKCJI PEDAGOGICZNEJ.

REGULAMIN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ *).

1) Sekcja Pedagogiczna jest sekcją naukową Stowarzyszenia Chrześcijańsko - Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

2) Zadaniem Sekcji Pedagogicznej jest praca naukowa w dziedzinie psychologji nowoczesnej i pedagogiki doświadczalnej oraz popularyzacja nowych kierunków wychowania i nauczania.

3) Członkami Sekcji Pedagogicznej mogą być:

a) Członkowie Stowarzyszenia ze wszystkich Oddziałów Okręgowych, którzy specjalnie interesują się powyżej wymienionemi zagadnieniami.

b) Niecztonkowie Stowarzyszenia, zaproszeni przez Zarząd Główny.

4) Przewodniczącego Sekcji Pedagogicznej powołuje Zarząd Główny z pośród członków Zarządu Głównego, jego zastępcę i sekretarza wybiera sekcja ze swego grona.

Przewodniczący i sekretarz muszą mieszkać w Warszawie.

---

*) Sekcja Pedagogiczna istniejąca przy Stowarzyszeniu została przy końcu ub. roku zreorganizowana — posiedzenia ostatnie miały charakter więcej organizacyjny — czego wyrazem uchwalenie powyższego regulaminu. Sprawozdania z działalności naukowej będziemy umieszczać w następnych numerach.

5) Zebrania Sekcji Pedagogicznej odbywają się przynajmniej raz na dwa miesiące. Zamiejscowym członkom Sekcji, zaproszonym przez Zarząd Główny na wniosek Zarządu Sekcji zwraca się koszta podróży.

6) Sekcja wydaje własne czasopismo naukowe p. t. „Kwartalnik Pedagogiczny".

7) Praca naukowa Sekcji obejmuje:

a) Studjum nowoczesnych kierunków z teorji psychologji i pedagogiki.

b) Podjęcie prób praktycznych, t. j. badań psychologicznych i pedagogicznych.

c) Ocenę nowych książek i omówienie większych traktatów naukowych z dziedziny psychologji i pedagogiki.

8) Do osiągnięcia wyżej zakreślonego celu służyć będą:

a) Wykazy najnowszych publikacyj z dziedziny psychologji i pedagogiki.

b) Odczyty treści teoretycznej na posiedzeniach.

c) Dyskusje nad odczytami.

d) Przedstawienie prób praktycznych na posiedzeniach.

e) Zaopinjowanie takich prób przez zebranie pod względem przydatności tychże dla szkoły polskiej.

f) Umieszczanie odpowiednich artykułów w naszych czasopismach zawodowych.

9) Sekcja będzie dążyć do tworzenia sekcyj o podobnych zadaniach w Okręgach i Kołach.

10) Sprawy dotyczące Sekcji a nie objęte niniejszym regulaminem załatwia również Zarząd Sekcji w porozumieniu z Zarządem Głównym.

Dr. J. W—L.

OBSERWACJE PEDAGOGICZNE.

Powszechnie wiadomą jest rzeczą, że dotychczasowa klasyfikacja młodzieży według czterech (lub dziesięciu, jak w Anglji i t. p.) not lub stopni ocen, odbywająca się w szkołach p›wszechnych, średnich i zawodowych okazała się niewystarczająca.

Szkoła zdobywa znajomość duszy młodzieży przez doświadczenie w obserwacji zabaw lub w czasie wycieczek. Znajomość ta byłaby powierzchowna bez kierunku. Nauczanie masowe utrudnia głębsze poznawanie młodzieży. Zapobiega temu systematyczne prowadzenie pedagogicznego arkusza obserwacyjnego.

Nazywam go pedagogicznym przedewszystkiem ze względu na cele praktyczno - wychowawcze, nauczania i poradnictwa zawodowego, a nie jako podstawa badań psychologicznych, gdyż nie pragniemy z izby szkolnej robić laboratorjum psychologicznego. Poza okolicznościowemi badaniami przy pomocy testów, dla celów szczególnie wyżej wymienionych należy prowadzić systematycznie arkusz obserwacyjny, wypełniając go jasno i czytelnie, by nawet po upływie wielu lat można z niego korzystać. Nie należy wpisywać jednorazowych obserwacyj zaraz, lub po jakiemś okazyjnem przypomnieniu dorywczej obserwacji, lecz zasadą najwyższą powinno być wpisanie objawów i sądów tylko takich, które opierają się na conajmniej powtórzonej obserwacji zachowania się dziecka w warunkach naturalnej swobody. Co nie jest objektywnie stwierdzone według powyższej zasady, tego nie powinno się wpisywać do arkusza.

Prowadzenie arkuszy obserwacyjnych wszystkich dzieci w naszych warunkach byłoby za uciążliwe. Należy się ograniczyć do jednostek szczególniej uzdolnionych lub nienormalnie słabych, t. zw. trudnych do prowadzenia. Wynikiem tej pracy może być, iż nauczyciele zaczną większą zwracać uwagę na różnice, zachodzące pomiędzy poszczególnemi jednostkami, na ich właściwości i na ich sposoby udoskonalania się.

Nauczyciel jedyny w klasie, najczęściej na wsi, uważać musi arkusz za pomoc dla charakterystyki swych uczni. W szkołach o kilku nauczycielach wszyscy uczący w klasie powinni uczestniczyć we współpracy z wychowawcą klasowym, który, po uzgodnieniu opinij, opracowuje je przy współudziale fachowych nauczycieli.

W ten sposób sylwetki uczniów, bez żadnego uprzedzenia traktowane, nie powinny nigdy zastępować dawnych, znienawidzonych przez młodzież „katalogów", lecz powinny być dostępne na życzenie wszystkich zainteresowanych.

Poza kartami lekarskiemi, które obrazują stan rozwoju cielesnego ucznia, arkusze obserwacji pedagogicznych powinny przedstawiać portret ustroju duchowego dziecka.

Psychologja różniczkowa podzieliła umysłowe życie dziecka na wielką liczbę poszczególnych objawów.

Dlatego arkusz obserwacyjny dzielę na:

I. Daty ogólne: szkoła, nauczyciel, uczeń,

II. Daty historyczne,

III. Obserwacje bieżące, określające: A. Stan zdrowia, B. Środowisko, C. Działalność zmysłów, D. Właściwości umysłowe, E. Właściwości duchowe.

Z pośród wielu prób uwzględniam arkusz obserwacyjny, wypróbowany w Hamburgu, później uzupełniony w Lubece, oraz szeroko rozpowszechniony w Niemczech, Eckhardta i Schüsslera we wszelakiego rodzaju stopniach szkół.

Podaję więc poniżej wskazówki jak prowadzić obserwacje, zaznaczając, że dziś wymaga się od obserwującego nauczyciela całego obrazu dziecka, przedstawienia głównych rysów jego istoty.

I **Daty ogólne.**

a. Szkoła. . . . .

b. Nauczyciel . . . .

c. Nazwisko i mię ucznia . . . . . .

d. Dzień i rok urodzenia: . . . .

e. Zawód ojca lub matki: . . . .

II. **Daty historyczne** z okresu przed rozpoczęciem obserwacyj. Właściwości duchowe z tego okresu notuje się jedynie na podstawie informacyj otrzymanych od rodziców lub opiekunów dzieci. Należy się wypytać o następujące szczegóły:

1. Pochodzenie.

a. Z jakiej rodziny pochodzi dziecko: wieśniaczej, robotniczej, rzemieślniczej, kupieckiej, artystycznej, uczonych i t. p.?

b. Dla sprawy dziedziczności byłyby wskazane szczegóły o przodkach rodziców dziecka. Czy wśród nich przejawiały się ślady szczególnych uzdolnień, np. do rysunków, modelowania, śpiewu, fantazji, rachowania, myślenia?

c. Czy w rodzinie nie było pijaków? głuchoniemych? ułomnych w mowie? o objawach epilepsji? chorób umysłowych? Czy nie ma śladów trwałych uszkodzeń cielesnych od urodzenia? Zgrabność lewej ręki?

2. Rozwój.

a. Czy dziecko było wytrwałe w zabawie i pracy, czy szybko się męczyło? czy było bojaźliwe, odważne, posłuszne, złośliwe?

b. Czy uczyło się mówić, chodzić wcześnie, czy późno?

c. Czy rozwijało się wcześnie, może pod wpływem starszego rodzeństwa lub otoczenia? czy rozwój był powolny, ale dobry?

3. Historja.

a. Kto wychowywał? rodzice, krewni, obcy? Czy przywiązało się do kogo?

b. Jakie miejsce w kolejności rodzeństwa zajmuje?

c. Czy miało skłonność do sypiania z jednym z rodziców? z którym? Czy obawiało się samotności, ciemności?

d. Czy było w ogródku dziecięcym? dlaczego? jak długo? czem się bawiło? co lubiło?

e. Czy było łatwe, czy trudne do prowadzenia? Czy ulegało wpływom? Czy było samodzielne? Czy niezgrabne w jedzeniu, ubieraniu się, myciu, spaniu? Czy łatwo pojmowało wyjaśnienia?

f. Jak się odnosiło do młodszych? do zwierząt? Czy lubi porządek?

4. Wypadki

a. Czy zaszedł wypadek śmierci jego rodziców? rodzeństwa? wpływ?

b. Czy nie utraciło jakich członków ciała? Wpływ?

c. Czy ulegało wzruszającym przeżyciom z powodu pożaru? niepogody?

III. **Obserwacje bieżące** w roku szkolnym . . . . .

A. Stan zdrowia.

a. Czy dziecko ogólnie jest zdrowe?

b. Czy ma cielesne ułomności, braki zmysłowe? jakiego rodzaju?

c. Czy we wszystkich przedmiotach czyni dobre postępy? czy tylko w pojedyńczych?
d. Jakie to są?
e. Gdzie znajdują się uchybienia?
f. Czy dobre postępy są przeważnie wynikiem pilności, wysokich uzdolnień? szczególnych? czy równe?

B. Środowisko.

Wpływ otoczenia na rozwój dziecka bywa nadzwyczaj duży. Z tego względu należy wiedzieć:

a. Gdzie rodzice lub opiekunowie bezpośredni dziecka mieszkają? wieś? miasto?
b. Jakie zajmują mieszkanie? ilość pokojów, członków rodziny, służby, współlokatorów?
c. Kto w rodzinie ma decydujące stanowisko? Wpływ jego na dziecko?
d. Gdzie się dziecko bawi? Jakich ma towarzyszy w tej zabawie? z jakich sfer?
e. Czy używane jest do posługi rodzicom? domownikom?
f. Kiedy idzie spać? Jak jest odżywiane? Alkoholizm?
g. Czy domowe stosunki popierają czy hamują postępy dziecka? Przez co?

C. Działalność zmysłów:

a. Stopień ich ostrożności w spostrzeganiu barw, kształtów, przestrzeni (ocena odległości), czasu, chwytanie zmian, rytmu, wagi, czy umie je oceniać?
b. Czy poznaje dokładnie, starannie, szybko, pewnie, niepewnie, nikle?
c. Czy jest to typ opisowy, spostrzegawczy, uczuciowy, krytyczny przy oglądaniu obrazków?

D. Właściwości umysłowe:

1. Zmęczenie:

a. Czy łatwo się męczy? kiedy? i czem?
b. Czy zmęczenie wywołuje zwolnienie, czy pogorszenie czynności? czy jedno i drugie?
c. Czy łatwo wraca do dawnego stanu? wypoczywa?
d. Szczegółowe spostrzeżenia?

2. U w a g a :

a. Czy uwaga dziecka jest łatwo wrażliwa?
b. Czy okazuje bardziej zebraną uwagę na nieliczne wrażenia? czy skupioną? albo więcej rozdzieloną uwagę?
c. Czy uwaga jest wytrwała, łatwo nużąca się? zbaczająca z drogi?
d. Szczegółowe spostrzeżenia?

Skłonność do dużych zboczeń w uwadze przeszkadza nawet dobremu rachmistrzowi przy żywem rachowaniu umysłowem i powoduje, że w wolnym temacie zrobi więcej błędów, niż w dyktacie. Chwiejna uwaga przyczynia się do swobodniejszej formy wypowiedzenia się przy powtarzaniu, niż stała uwaga. Skłonność do nieuwagi może występować do pewnych przedmiotów z możliwymi wyjątkami.

Przyczyna nieuwagi może leżeć w dręczących dziecko myślach lub w roztargnieniu, które powodują pewne przeżycia. Przy wielkiem skupieniu i zakres uwagi bywa większy, przy mniejszem mniejszy. Typy uwagi, obejmujące całość, pomijają szczegóły drobiazgowe. Typ spostrzegawczy kroczy od części do ujmowania całości. Zdolność przystosowywania uwagi bywa szybka, pewna, lub powolna, niepewna a nawet z trudem przychodząca.

Umiejętnośćześrodkowania uwagi występuje w ujmowaniu dłuższych opowiadań, wykładów, lub przy czytaniu ustępu występuje z przewidywanem rozwiązaniem tematu.

3. Z d o l n o ś c i s p o s t r z e g a w c z e :

a. Czy dziecko jest zdolne do wydatnych i wielostronnych spostrzeżeń?
b. Czy obserwuje samodzielnie?
c. Czy jest zdolne do dokładnego powtórzenia swych spostrzeżeń, czy czyni zmiany nieświadomie?
d. Szczegółowe spostrzeżenia?

4. P a m i ę ć :

a. Jaki przedstawia typ wyobrażeniowy: wzrokowca? słuchowca? ruchowca? mieszany? według rodzaju swego uczenia się?
b. Czy uczy się szybko, średnio, czy powoli?

c. Czy uczy się przeważnie rozumowo (według treści)? czy mechanicznie (według brzmienia słów)?
d. Czy pamięć jest trwała? czy długo zatrzymuje w pamięci rzeczy wyuczone?
e. Czy pamięć jest wierna? czy dokładnie zatrzymuje w pamięci? czy szybko zapomina?
f. Czy ma specjalną pamięć do cyfr? nazwisk? form? farb? osób? miejsc? reguł gramatycznych? melodyj?
g. Jakie ma najdawniejsze wspomnienia?
h. Szczególne spostrzeżenia?

Typ wzrokowca rozwiązuje zadanie 8 × 90 prawdopodobnie przez dopisanie do 72 jednego zera, gdy słuchowiec albo możliwie będzie się powodował brzmieniem 8, więc osiemset i odejmie od tego osiemdziesiąt lub wynik dobry osiągnie przy pomocy pisemnych ruchów obliczeniowych. Podobnie postępują oni przy pisaniu dyktatów, lub uczeniu się na pamięć. Wzrokowiec często uczy się wiersza po cichu, gdy akustyk głośno musi się uczyć.

5. Wyobraźnia:
a. Czy posiada fantazję? czy jest trzeźwe, jałowe?
b. Czy ma fantazję żywą? swobodno - twórczą? czy powolną? lub wzorującą się?
c. Czy jego fantazja jest ujemna? szkodliwa dla pewnych czynności? czy znosi pewność i wierność spostrzeżeń dziecka przez pełne fantazji dodatki lub zeszpecenie?
d. Czy wykazuje chorobliwie bujną fantazję, która uzewnętrznia się w nietrwałych urojeniach lub ułudach?
e. Szczegółowe spostrzeżenia?

6. Myślenie:
a. Czy pojmuje w lot? czy powoli?
b. Czy stawia samodzielnie zastanawiające (pełne myśli) pytania?
c. Czy jest zdolne do samodzielnego sądzenia, czy przyjmuje, wypróbowawszy, obce zdania?
d. Czy ujawnia własne myśli?
e. Czy ujmuje szybko istotę rzeczy? związek? czy drobnostki? części i bada je dokładnie?

f. Czy może odróżnić rzeczy istotne od nieistotnych?
g. Czy łatwo spostrzega błędy?
h. Czy zdolne jest do samokrytyki?
i. Czy jego inteligencja posiada zdolność dostosowania się przy pomocy swej myśli do nowych zadań w stosunku do kolegów? bardzo dobrą? dobrą? średnią? niedostateczną?
j. Czy jego inteligencja okazuje się więcej przy wyraźnie praktycznem czy oderwano - teoretycznem postępowaniu?
k. Czy okazuje się jego inteligencja przy myśleniu analitycznem czy syntetycznem?
l. Czy przygodnie okazuje skłonność stawiania sobie samemu zadań dla swych postępowań? czy też czeka zawsze dopiero na pobudkę z zewnątrz?
ł. Czy porównuje trafnie?
m. Szczegółowe spostrzeżenia?

7. Wyrażanie słowne:
a. Czy mowa jego jest obfita w rozmaite słowa, wyrażenia, zwroty, czy też stale posługuje się jednemi.
b. Czy pisemne lub ustne przedstawienie jest jasne lub niewyraźne? czy pełne fantazji lub pospolite? bogato lub mało rozczłonkowane? naturalne czy ozdobne? w ogólności dobre, czy błędne? czy zgrabne lub niezdarne? mające związek wzajemny lub bez związku?
c. Czy wyrażenia ustne wykazują osobisty styl? czy są nieosobowe?
d. Czy wysłowienie idzie mu łatwo czy powoli?
e. Szczegółowe spostrzeżenia?

8. Szczególne zainteresowania lub talenty:
a. Czy ma ulubione przedmioty szkolne lub nie? Jakie?
b. Czy dla zamiłowań lub niechęci przedstawia szczególne powody?
c. Czy ma szczególne skłonności lub zainteresowania poza szkołą? czy lubi wycieczki?
d. Jak się one objawiają?
e. Czy czyta z własnego popędu?

f. Co czyta?
g. Jak czyta? czy pochłania bez wyboru co może dostać? Czy wybiera starannie? czy czyta ponownie to samo?
h. Czy posiada szczególne upodobania? do rysunku, malowania, budowy, muzyki i t. p.
i. Czy posiada sprawność dobrą? średnią? niedostateczną?
j. Szczególne spostrzeżenia?

E. Właściwości duchowe:

1. Życie uczuciowe:
a. Pobudliwość. Czy jest przeważnie szybko? czy powoli wrażliwe? silnie? czy słabo reaguje na podniety?
b. Jakie popędy określają przeważnie jego postępowanie? Czy szuka korzyści? czy przyjemności? czy spełnienia obowiązku? Czy okazuje żądzę wiedzy? czy ma pęd do samodzielności? czy ma ambicję? w stosunku do innych ludzi czy okazuje samolubstwo? czy współczucie? czy uczucia koleżeńskie? czy żądzę panowania (przewodzenia)? czy pełną oddania się miłość? czy pociąg do podporządkowania? czy odosabnia się?
c. Czy dziecko okazuje radość w pracy? w cielesnym lub duchowym wysiłku? z powodu udania się pracy? czy przygnębienie przy niepowodzeniu?
d. Czy dziecko łatwo traci głowę, okazuje pomieszanie w pracach próbnych? czy wpływało to na jego postępowanie?
e. Czy ulega nastrojom? wpływ pogody? burzy?
f. Czy pochwała lub nagana pobudza go do wysiłków? lub powstrzymuje?
g. Szczególne spostrzeżenia?

3. Życie woli:
a. Charakter silny? czy słaby? chwiejny? szczery? uczciwy? otwarty? lub przebiegły, (kuty) obrotny? czy niezawodny? albo niepewny (niegodny zaufania)? niepunktualny? pilny? lub niedbały? gorliwy lub obojętny?
b. Czy działa ostrożnie? rozważnie? lekkomyślnie? bez troski, bezmyślnie? czy nie przerywa zaczętej pracy? czy słabość woli nie dałaby się usunąć?

c. Czy jest bardzo pewne siebie? zarozumiałe? czy w nowem położeniu przedsiębierze szybko celowe postanowienia? czy okazuje przytomność umysłu?
d. Czy skłania się do organizatorskiego udziału w pracy? Czy przy dotknięciu pracy dzieli ją sobie celowo na części? jak się zachowuje w czasie gier i zabaw?
e. Czy w nauce, zabawie okazuje dążność do pierwszeństwa? przewodzenia? do brania odpowiedzialności?
f. Czy bywa za przewódcę uznawane?
g. Jak się zachowuje względem towarzyszy klasowych? uprzejmie? łagodnie, zgodliwie? skorym do pomocy? kłotliwie? despotycznie?
h. Jakim jest względem rodzeństwa, rodziców, obcych, ułomnych?
i. Jak się odnosi do cudzej własności?
j. Szczególne spostrzeżenia?

Najwybitniejsze uzdolnienie bez wielkiej, trwałej energji woli nie wykaże szczególnych czynów, ani nadzwyczajnego pożytku społecznego (zmarniałe genjusze), gdyż często tylko normalni lub słabo uzdolnieni, przez twardą, niewzruszoną energję woli dokonywali wielkich czynów.

Nadzwyczaj ważne znaczenie posiada nastawienie pojedynczego człowieka do życia społecznego. Wiele zawodów wymaga przywódców, gdy inne tylko ludzi zdolnych do współdziałania lub do podporządkowania.

3. Sposób pracy:
a. Czy w porównaniu z kolegami pracuje szybko? czy powoli?
b. Czy powolność objaśnić można względami wewnętrznymi? czy wykazuje szczególną troskliwość o pismo? czy o zewnętrzną formę? czy jest wnikliwe w pogłębienie materji? czy okazuje ociężałość? powolność? lub inne wady?
c. Czy posiada szybkie tempo pracy? rączość, pośpiech? powierzchowność? czy pracuje szybko na podstawie swego osobliwego uzdolnienia?
d. Czy tempo i jakość pracy są równomierne? lub chwiejne (zmienne)?

e. Czy rozwiązuje samodzielnie trudniejsze zadania? czy lubi obciążać, zabierać czas innym w celu pomocy?
f. Szczególne spostrzeżenia?

4. Charakterystyka ogólna:

a. Czy jest czynne? twórcze? bierne? uzdolnione? w czem się to okazuje? (w wypracowaniach, rysunkach, opowiadaniu, pracy ręcznej...)
b. Jakie uzdolnienia występują najczęściej u niego: czy skierowanie ku poznawczym czynnościom, czy ku praktycznemu działaniu? czy w kierunku wnikliwego wczuwania się? w czem się to okazuje? jakie uzdolnienia najmniej występują?

Zesumowanie właściwości duchowych i umysłowych nie przedstawia osobowości. Równolegle z poszczególnemi obserwacjami musi postępować ujmowanie całokształtu osobowości. Po przeglądnięciu tego samego arkusza obserwacyjnego pewnej jednostki, różni nauczyciele odmienny sąd ogólny wydadzą, odpowiednio do swego nastawienia duchowego.

c. Jakie jest jedyne piętno opisanego w arkuszu osobnika? Na czem polega jego odrębność w porównaniu z innemi podobnemi jednostkami? Jaki jest jej charakterystyczny styl życiowy?
d. Czy są w niej uczucia niższej wartości? W jakiej harmonji objawy duchowe się ustosunkowują wzajemnie?
e. Jaka jest wartość całej osobowości?

W tych ostatecznych pytaniach, a szczególniej przy odpowiedzi na ostatnie, należy stale mieć tę świadomość, że od punktu patrzenia każdego oceniającego zależne będzie odmienne określenie wartości.

Dusza jest jedna pomimo różnic przyrodniczej czy humanistycznej psychologji, **czy powierzchniowej, czy głębi, czy struktury** — pedagog użyje tej, która mu pomoże ująć osobowość jednostki, z tą jednak ostrożnością wykształcenia naukowego i swej moralnej odpowiedzialności jako badacz dusz i ich przewodnik, aby nie dał fałszywego świadectwa przeciwko swemu bliźniemu.

***

LITERATURA DLA PRAGNĄCYCH SIĘ SPECJALIZOWAĆ.

1. **A. Adler:** Menschenkenntnis. Leipzig 1927. str. 236.
2. **A. Adler:** Der nervöse Charakter. München 1922. str. 211.
3. **A. Adler:** Praxis u. Theorie der Individualpsychologie. München. str. 257.
4. **A. Aichhorn:** Verwahrloste Jugend. Leipzig. 1925. str. 291.
5. **P. Bode u. H. Fuchs:** Psychologie d. Landkindes. Halle a S. 1926. str. 228.
6. **K. Bühler:** Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena. 1924. str. 463.
7. **M. Doherty** and **J. Mac Latchy:** Bibljography of Educational and psychological Tests, Waschington. 1924. str. 233.
8. **W. O. Döring:** Psychologie der Schulklasse, Osterwieck. 1927. str. 218.

8a. **W. O. Döring:** Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig. 1925.

9. **S. Freud:** Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Wien. str. 553 lub Introduction a la Psychoanalyse. Paris. 1922. str. 496.
10. **Fröschel:** Lehrbuch der Sprachheilkunde. Leipzig und Wien 1925. str. 530.
11. **H. Henning:** Die Aufmerksamkeit. Berlin — Wien. 1925. str. 212.
12. **W. Hoffmann:** Die Reifezeit. Leipzig. 1926. str. 335.
13. **E. R. Jaensch:** Ueber den Aufbau der Wahrnehmungswelt u. ihre Struktur im Jugendalter. Leipzig. 1923. str. 567.
14. Jugendkunde und Schule hrsgb. v. Zentralinstitut f. Erz. u. Unterricht. Langensalza. 1926. str. 325.
15. **L. Klages:** Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig. 1926. str. 224.
16. **Rh. Liertz:** Seelenaufschliessung. Paderborn. 1926. str. 178.
17. **J. Lindworsky:** Exp. Psychologie. Kempten. 1927. str. 275:
18. **J. Lindworsky:** Willenschule, Paderborn. 1925. str. 120.
19. **O. Lipmann:** Psychologie für Lehrer. Leipzig. 1928. str. 236.
20. **M. Lobsien:** Schülerkunde auf Grund von Versuchen (Schärfe der Sinne). Lepzig. 1923. str. 295.
21. **H. Ormian:** Das Schlussfolgerende Denken des Kindes. Wien. 1926. str. 124.
22. **J. Sigmar:** Das Gedächtnis, seine Psychologie u. Didaktik. Paderborn. 1924. str. 239.
23. **R. Sommer:** Familienforschung, Vererbungs-Rassenlehre. Leipzig. 1927. str. 519.
24. **C. u. W. Stern:** Die Kindersprache. Leipzig. 1927. str: 436.
25. **C. u. W. Stern:** Monographien über d. seelischen Entwicklungen d. Kindes Bd. 1 i 2. Leipzig. 1928. str. 436 i 160.
26. **W. Stern:** Differentielle Psychologie. Leipzig. 1921. str. 546.

27. **W. Stern:** Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig. 1927. str. 548.
28. **Swift:** The Psychology of Youth, Scribner. 1927. str. 342.
29. **Tews:** Grossstadterziehung. Leipzig. 1921. str. 128.
30. **E. Wexberg:** Individualpsychologie. Leipzig. 1928. str. 330.

Od Redakcji. Schemat podajemy na wzór celem wypróbowania w polskich warunkach, uzupełnienia lub ulepszenia, albo ułożenia dokładniejszych. Byłoby pożądane, by kierownicy i nauczyciele szkół, pragnący wypróbować powyższe wskazówki, zawiadomili redakcję z podaniem daty rozpoczęcia obserwacyj i swego adresu. Po roku pragnęlibyśmy omówić pierwsze wyniki i sposób dalszego wypróbowywania, by wzbogacić nasze obserwacje nad polskiemi dziećmi. Każdą obserwację należy skonstatować przynajmniej dwa razy w różnych warunkach dla każdej badanej jednostki zakładając osobny arkusz.

Wszelkie uwagi nadsyłać należy do redakcji, jako materjał dla Sekcji Pedagogicznej, znacząc: Obserwacje dla Dr. J. W.-L.

Z PIŚMIENNICTWA.

JULES PAYOT: „L'apprentissage de l'art d'ecrire" (Nauka sztuki pisania). Paris. 1927.

Znakomite to dzieło autora głośnej książki „Kształcenie woli" godne jest uwagi szerszych kół nauczycielskich w Polsce. Jest ono owocem nietylko dużej wiedzy i głębszego umysłu filozoficznego, ale i szczególnie bogatego doświadczenia, gdyż Payot był przez długie lata wizytatorem szkolnym.

Zastanawiając się nad przyczynami słabych postępów uczni i uczennic w sztuce pisania wypracowań, Payot przychodzi do wniosku, że jest to wina wadliwego nauczania. Nauka pisania wypracowań winna być traktowana, jako kształcenie **woli**, pod jej postacią najtrudniejszą, wytężonej uwagi. Chodzi tu o wysiłek koncentracji i organizacji myśli, — zgodnie z aforyzmem Buffona: Dobrze pisać, to znaczy jednocześnie dobrze czuć, dobrze myśleć i dobrze mówić. Zdaniem Payota, przedewszystkiem — dobrze myśleć. Stąd nauka wypracowań jest w jego ujęciu szkołą poprawnego, krytycznego myślenia, co ma być, wedle tego autora, i wedle poglądów francuskich wogóle, głównym celem wychowania.

Oto słowa, z jakiemi ten apostoł rozumu i woli zwraca się do młodego Francuza, i jakie tembardziej powinnoby się powtarzać młodemu Polakowi:

„Bądź bardzo wymagający, gdy chodzi o dowody. Masz oczy do widzenia, uszy do słyszenia, ręce do dotykania... Masz daną sobie zdolność uwagi na to, byś długie mógł prowadzić badanie. Nie bądź grafomanem, ani deklamatorem, ufaj tylko w pracę cierpliwą, wytrwałą. Nie stawiaj się nigdy w położeniu, które zmuszać cię będzie do pisania lub mówienia o rzeczach, których nie znasz, o faktach, których nie miałeś czasu sprawdzić. Idź za wspaniałą radą wielkiego, najistotniej francuskiego, genjusza: „Niechaj twoją pierwszą zasadą będzie nie uznawać za prawdę niczego, o czem nie przekonasz się w sposób oczywisty, że jest prawdą: to znaczy, unikaj starannie pośpiechu i uprzedzenia, i przyjmuj za swoje te tylko sądy, które tak jasno i wyraźnie przedstawiać się będą

w twoim umyśle, że żadnej nie będziesz miał możności podawania ich w wątpliwość"[1]).

A oto wskazówki dla nauczyciela:

„Nie dawajmy nigdy dziecku zadania, któreby go nie zmuszało do szukania związków przyczynowych![2])

„Co jest rysem uderzającym u wybitnego nauczyciela, to ścisłość, jakiej wymaga od ucznia w odpowiedziach, skrupulatność, z jaką ich zmusza do wyszukania zawsze dokładnego terminu, właściwego wyrazu".[3])

Najsilniej ostrzega przed **autorytatywnem** narzucaniem młodzieży szkolnej sentymentów, poglądów, ideałów:

„Byłoby to — pisze — absurdem i niebezpieczeństwem, gdyby nauczyciel usiłował narzucać dzieciom swój sposób odczuwania i reagowania na różne sprawy życiowe... Byłoby to dzieło zarozumialca i despoty"...[4]) „Aż za dużo mamy tendencji do brutalizowania umysłu dziecka i narzucania mu swego autorytetu. Przyzwyczajają się w ten sposób do niewolniczego poddawania się opinji ogółu i zaciera się indywidualność".[5])

Payot uważa za najszkodliwszy dla młodzieży wpływ fanatyków i doktrynerów, którzy boją się krytyki i rozumowania, jak gdyby prawda mogła być niebezpieczna, — którzy „polegają na pysze, niedopuszczającej do dyskusji. Nauczać „kłamstwa życiowego", wobec którego cały świat winien zachować milczenie, to jest dopiero radykalny sceptyzm i negacja wszystkiego. To jest absolutna bezbożność, nieuleczalna bezreligijność".[6])

I zwraca uwagę, że katolicyzm szczególnym szacunkiem otaczał zawsze rozum i przechowywał wiernie jego tradycje:

„Niepodobna dość wysoko ocenić usług, oddanych rozumowi ludzkiemu przez kościół katolicki, który przez długie wieki ciemnoty chronił ludzkość od szaleństw religijnych, i złamawszy herezje, ocalił rozum od zatonięcia w azjatyckich zboczeniach. Po reformacji przez trzy wieki inteligencja niemiecka gubiła się w polemikach sekt, jak rzeka się gubi w bagnie. W tym czasie wielkie, jasne umysły francuskie, trzymane przez kościół zdala od tych jałowych sporów, tworzyły rozumową spuściznę ludzkości...[7]) Ale i dziś jeszcze, gdy tradycja rozumowa skonsolidowała się dzięki rozwojowi nauk przyrodniczych, kościół nie uznaje ani sentymentalnego fideizmu, ani pragmatyzmu, ani modernizmu. Chce opierać wiarę na

---

[1]) Payot: „L'apprentissage de l'art d'écrire", 203. Cytat z Descartes'a: „Discours de la Méthode".

[2]) Ibidem, 145.

[3]) Ibid., 317.

[4]) Ibid., 217 — 218.

[5]) Ibid., 284.

[6]) Ibid., 207.

[7]) Ibid., 183.

dowodach rozumowych... zwalcza przesądy, odradzające się pod nazwą spirytyzmu".[8])

Z każdego zdania francuskiego pedagoga bije tak bardzo dla francuzów charakterystyczna, jasna, mocna wiara w potęgę myśli ludzkiej, — i uporczywe dążenie do budzenia tej wiary w młodzieży, do rozwijania w niej nałogu krytycznego myślenia, namiętności do badania, doszukiwania się prawdy. Żądajmy, powiada, zawsze od dziecka dowodów, nie pozwalajmy mu, by idąc po linji najmniejszego oporu, operowało ogólnikami, abstrakcjami, pierwszemi lepszemi, jakie mu na myśl przyjdą, — zmuszajmy je do sprawdzania tych frazesów, do konkretyzowania.

Np.: uczeń pisze w zadaniu frazes: „Wielcy ludzie czczą swoją ojczyznę". Payot na tym przykładzie podaje wzór, jak nauczyciel ma „konkretyzować" taki ogólnik.

Przytaczamy tę ciekawą lekcję dosłownie:

„W i e l c y l u d z i e c z c z ą s w o j ą o j c z y z n ę. To jest niepewne płaskie, i może nieprawdziwe. Krzyk jednogłośny: nie!—Wy tak twierdzicie, ale nie udawadniacie tego. Weźmy przykład. Czy Kaligula czci Rzym? (Szmery, wahania). Jeden, śmielszy: „Kaligula nie jest wielkim człowiekiem!— To jest twoje osobiste zdanie: co do mnie, sądzę, że tak... Nie? Więc, głosujmy: kto myśli, że Kaligula jest wielkim człowiekiem, niech podniesie rękę! Tylko dwie ręce? To mało, ale to wystarcza dla wykazania, że niema ogólnej zgody, i że nasze twierdzenie, iż ludzie czczą swoją ojczyznę, nie jest oczywiste.

Faktycznie, może Kaligula nie jest wielkim człowiekiem? Cóż to jest wielki człowiek? Odpowiedź: wielki uczony, wielki dobroczyńca, wielki poeta... — Dlaczego Kaligula nie jest wielkim człowiekiem? — Odpowiedź: to zbrodniarz, to zwierzę. — Więc, żeby być wielkim człowiekiem, trzeba być przedewszystkiem człowiekiem? — Tak. — Wkońcu, w drodze pytań i odpowiedzi, przywodzi się dzieci do wniosku, że, aby być wielkim człowiekiem, trzeba posiadać w wysokim stopniu przymioty czysto ludzkie: inteligencję, szlachetność, dobroć. Tylko wtedy się jest pełnym wielkim człowiekiem; tylko wtedy czci się prawdziwie swoją ojczyznę. Szukamy potem jakiejś sławy, bezwzględnie czystej. Uczniowie wyłączają Napoleona. Zatrzymują Tureune'a, Pasteura, św. Wincentego à Paulo, Lamartina. — Ale tu nie chodzi o Turenne'a, Pasteura i t. d., te cztery nazwiska służą tu tylko za dowody pewnej prawdy ogólnej, i cztery to dużo. — Jeden uczeń proponuje Turenne'a i Pasteura, „ponieważ reprezentują dwa odległe od siebie wieki". To jest dobra odpowiedź: ten uczeń zrozumiał. Inny dodaje, że, nadto, Turenne jest żołnierzem, Pasteur — uczonym, że więc są bardzo różni: znów doskonała odpowiedź, wskazująca, że klasa wie, o co chodzi. Wreszcie dochodzimy do tych dwu kolejnych zdań: Turenne, Pasteur czczą swoją ojczyznę; potem: Turennowie, Pasteurowie czczą swoją ojczyznę. — i w końcu zbadawszy także słowo „czczą", wnosi się:

---

[8]) Ibid., 205 — 206.

jakimże blaskiem opromienia ojczyznę czysta sława Turennów i dobroczynny genjusz Pasteurów!" — Na tem można poprzestać".[9]).

Przytoczyliśmy tę lekcję dosłownie, gdyż jest to zajmujący przykład, jak wypracowanie w języku ojczystym może się stać lekcją nietylko stylu, ale i logiki i etyki i, w tym przypadku, także historji. W ten sposób naukę języka ojczystego czyni Payot ośrodkiem nauczania wogóle, i w szczególności narzędziem kształcenia inteligencji, zamiast, żeby, jak dotąd, była tylko nauką ortografji i literatury ojczystej.

Irena Pannenkowa

AN OUTLINE OF PSYCHOLOGY (Zarys Psychologji) William Mc. Dougall. London. 1926. Wydanie trzecie. Str. 456.

Pośród licznie powstałych obecnie, nowych kierunków psychologji, przeciwstawiających się mechanistycznemu tłumaczeniu życia psychicznego, zbyt mało znanym jest u nas jeden z nich, który posiada ogromne znaczenie dla pedagogiki — jest to kierunek zwany „purposive psychology", czyli psychologją opartą na pojęciu celowego wewnętrznie dążenia". Nosi on również miano „psychologji dynamicznej". Najwybitniejszym jego przedstawicielem, jest Mc. Dougall, autor wielu cennych prac, jak np. „Wstęp do psychologji socjologicznej", „Charakter i kierowanie życiem" i wielu innych.

W „Zarysie Psychologji" o którym tu jest mowa, daje on niejako résumé swych poglądów, usiłując na ich podstawie ująć całokształt psychologji w jednolity system. Oświetla przytem poszczególne zagadnienia z różnych stron, przytacza zdania autorów stojących na odmiennych stanowiskach i dopomaga czytelnikowi do zorjentowania się w obecnym stanie tej nauki. Pomimo pozornej prostoty ujęcia i łatwości stylu jest to dzieło gruntowne i poważne.

Jak większość jego rodaków, staje Mc. Dougall przedewszystkiem na stanowisku życiowem, praktycznem i zadaje pytanie: poco jest nam potrzebną psychologja? „Celem jej jest usystematyzowanie i pogłębienie naszej znajomości natury ludzkiej, poto, żebyśmy umieli lepiej kierować samym sobą i mogli bardziej skutecznie wpływać na innych". [1]) — odpowiada we wstępie do omawianej książki. Jako motto późniejszej swej pracy [2]) obiera zdanie Burke'go: „Największym przywilejem istoty ludzkiej jest to, że stać się ona może w znacznej mierze swym własnym wytworem" i zdanie to należy uważać za myśl przewodnią teorji Mc. Dougall'a. Podkreśla ona rolę aktywną człowieka w procesie kształtowania się jego intellektu i charakteru i wogóle jego aktywny stosunek do życia. Musimy kierować swem postępowaniem i nawet przeżyciami wewnętrznemi, mło-

---

[9]) Ibid. 190 — 192.

[1]) Str. I.

[2]) „Charakter and Conduct of Life".

de pokolenie potrzebuje naszego przewodnictwa i na to, żeby czynić to pożytecznie powinniśmy znać to, czem rozporządzamy — swoją ludzką naturę, oraz prawa, na mocy których może się ona rozwijać i doskonalić. Tę znajomość właśnie powinna nam dać psychologja. Dotąd nie spełniała ona swego zadania w sposób zadawalniający, ponieważ odbiega zbyt daleko od życia dzięki sztucznym teorjom, czyniącym z niej jakąś chemję czy mechanikę, mającą z rzeczywistemi przeżyciami psychicznemi mało wspólnego. Danych potrzebnych nam dostarczała też właściwie nie ona, a zwykła mądrość praktyczna, rodzaj psychologji opartej na zdrowym rozsądku i znajomości duszy ludzkiej, którą daje życie, a wysubtelnia i przechowuje literatura.

Otóż obecnie powinniśmy dążyć do tego, żeby uzdrowić (Restore It to Sanity) psychologję naukową i uczynić z niej jak gdyby dalszy ciąg psychologji życiowej, pogłębionej tylko i usystematyzowanej.

Uświadomienie sobie wyraźnie celu, jakiemu służy psychologja, ułatwia wytknięcie jej granic, zrozumienie co wchodzi w jej zakres, a co należy do nauk pomocniczych (np. fizjologji), a także stawianie na właściwem miejscu poszczególnych jej działów, np. psychologji zwierząt, która może rzucić światło na to, co, jak powinniśmy zawsze pamiętać, jest przedmiotem psychologji-psychikę człowieka (The Human Mind).

Pomimo podobnego zastrzeżenia Mc. Dougall lwią część swej książki poświęca właśnie psychologji zwierząt i może się pozornie wydawać, że stanowi ona punkt ciężkości jego zainteresowań. Tak jednak nie jest: schodzi on do świata zwierzęcego, bada go wyczerpująco i gruntownie[3]) z czego stwierdzić można coś więcej, niż mechaniczne przystosowanie się do sytuacji, niż tropizmy i odruchy, które behaviouryści usiłują rozciągnąć nawet na postępowanie człowieka, widząc w nim jedynie udoskonalony automat. Praca Mc. Dougall'a zawiera dużo argumentów skierowanych specjalnie przeciwko kierunkowi rozpowszechnionemu w Ameryce, który nosi nazwę behaviouryzmu, (Behaviour — znaczy po polsku zachowanie się, postępowanie). Przedstawiciele tego kierunku twierdzą, że postępowanie każdego człowieka można uważać jedynie za sumę uwarunkowanych odruchów (Conditioned reflexes) i że przeżycia psychiczne nie biorą w tem udziału, albo, jak mówią mniej krańcowi, grają bardzo podrzędną rolę. Mc. Dougall, jak większość autorów angielskich i amerykańskich, kładzie nacisk na postępowanie[4]), ale wbrew zdaniu behaviourystów dowodzi, że nietylko postępowanie człowieka, ale nawet zachowanie się

---

[3]) Opiera się przytem na pracach Jennings'a, małżonków Peckham i wielu innych.

[4]) Wprowadził on nawet swego czasu ten termin do psychologji, trzeba jednak pamiętać, że nazwa behaviouryzmu odnosi się nie do każdego kierunku w psychologji, który się interesuje postępowaniem, ale specjalnie do kierunku, który tłumaczy postępowanie w sposób mechanistyczny i chce go badać jedynie z zewnątrz.

najpierwotniejszych organizmów zwierzęcych nie może być rozumianem bez udziału chociażby zaczątków procesów psychicznych. Zachowanie się instyktowne zwierząt jest celowem (purposive) jednak nie w znaczeniu celowo działającego mechanizmu, a celowem jak gdyby od zewnątrz, gdyż kieruje niem głównie odczuwane dążenie.

Istnieją obecnie dwie najbardziej znane koncepcje instynktu: Thorndyke'a i Mc. Dougall'a. Pierwsza z nich uważa instynkt tylko za złożony odruch (przejmują ją behaviouryści), druga zaś, której twórcą jest właśnie autor omawianej książki, twierdzi, że należy zasadniczo rozróżniać pomiędzy odruchem i instynktem, gdyż podstawą tego ostatniego jest przedewszystkiem odczuwane dążenie, czyli przeżycie psychiczne. Cały mechanizm odruchów, który się nam narzuca w oczy w zachowaniu się zwierząt, jest tylko jakby narzędziem instynktu[5]). Instynktem nazywa on wrodzoną dyspozycję do dążenia w pewnych kierunkach, spostrzegania pewnych przedmiotów i reagowania jednocześnie uczuciowo. Dążenie (conation), poznawanie (cognition) i reakcja uczuciowa[6]), (affection) są to trzy punkty widzenia (nie stony), w których można rozpatrywać ten sam proces i któremu się nadaje nazwę zależnie od tego, co w danej chwili przeważa. Podstawą dynamiczną, źródłem energji[7]) jest dążenie.

Badanie życia zwierząt z powodu swej prostoty pozwala nam na zrozumienie istoty instynktów, które i w psychice ludzkiej grają ważną rolę, ale tak są przyćmione przez funkcje intellektualne i zmienione przez wychowanie, że trudno jest je wyeliminować. Tem nie mniej jednak stwierdzić musimy, że i w nas działają wrodzone popędy, siły, z któremi powinniśmy się liczyć i które należy znać, żeby móc je świadomie skierowywać w sposób prawidłowy.

Człowiek przynosi z sobą na świat instynkty, które stanowią jego wrodzoną naturę. Mc. Dougall przypisuje człowiekowi czternaście instynktów.

Różnią się one od zwierzęcych przedewszystkiem tem, że są daleko mniej doskonałe i określone, pozostawiając inteligencji szeroki wybór i pobudzając niejako potrzebę tworzenia nowych środków do osiągnięcia celów w kierunku których dążą, a także różnią się tem, że zespół instynktów danej jednostki nie tworzy harmonijnej, jakby zamkniętej w sobie całości. W człowieku działają sprzeczne nieraz impulsy, dążenia wchodzą w konflikt ze sobą i w ciągu okresu dzieciństwa, albo i całego życia trwa proces organizowania się jego wrodzonych dyspozycyj, przetwarzania się ich i zdobywania mozolnie tej harmonji; proces ten w poszczególnych jednostkach bardzo rozmaite osiąga rezultaty. Niedoskonałość instynktów jest

---

[5]) Str. 117.

[6]) Nie posiadamy słowa odpowiadającego dokładnie angielskiemu „affection".

[7]) Str. 7.

właśnie szczęściem dla człowieka, gdyż otwiera mu ona drogę do rozwoju intellektualnego i moralnego.

Porównywując instynkty człowieka i zwierząt, widzimy jak innym jest w nich stosunek pomiędzy dążeniem, a wrodzonym mechanizmem, służącym urzeczywistnianiu tego, do czego instynkt każe dążyć. W człowieku istnieją głównie same dążenia, siły psychiczne, które popychają go do bardzo różnorodnego postępowania i szukania tysiącznych sposobów do zadowolenia swoich dążności. Człowiek przynosi ze sobą na świat dyspozycje do dążenia w pewnych zasadniczych kierunkach, np. do uciekania i chowania się wobec grożącego niebezpieczeństwa, do walki (małe dzieci biją i gryzą choć ich tego nikt nie uczy), ale w życiu powoduje się on właściwie już nie niemi, a dyspozycjami nabytemi, dyspozycjami wyższego rzędu. Nie rzucamy się na kogoś, kto nas krzywdzi z wyszczerzonemi zębami i nie sama tylko tresura staje temu na przeszkodzie, poprostu nie odczuwamy wewnętrznej potrzeby robienia tego. Osoby stojące na wysokim poziomie rozwoju etycznego nie doznają wogóle chęci do reagowania za pomocą złości i przez ludzi bardziej prymitywnych bywają niesłusznie posądzane o hipokryzję. Nie potrzebują już one pod tym względem panować nad swoimi popędami, nad swojem dążeniem, bo już go wogóle wcale nie posiadają. Dyspozycje takich osób uległy zmianie, nie zanikły, ale przetworzyły się w coś zupełnie innego. Istota nie zdolna do wybuchu gniewu, do odczuwania różnych niższych pobudek, obdarzoną może być niemniej żywą reakcją, dążenia jej bywają nieraz bardziej silne i intensywne, niż u ludzi o mniej wysokim poziomie moralnym, działają one tylko jakby na innym planie, skierowane są inaczej i same też są już innemi. Miłość dobra i piękna, pragnienie przyjścia z pomocą i podnoszenia swych bliźnich staje się nieraz daleko silniejszą pobudką do czynu, niż instynkt pierwotny i działa nawet wbrew nakazom naszych wrodzonych dążności. Dążenie ku celom szlachetnym może jak gdyby skupić na sobie energję różnych pierwotnych instynktów i stać się siłą, która pokonywa wielkie przeszkody.

Wrodzone dążenia człowieka podlegają procesowi organizacji, który gra podstawową rolę w naszej psychice. Dzięki niemu z wrodzonych dyspozycyj powstają dyspozycje nabyte, któremi się w życiu kierujemy i które się stają jak gdyby rodzajem wtórnych instynktów. Dyspozycje takie nazwał A. Shand, a za nim Mc. Dougall. „The sentiment"; po polsku nie mamy odpowiedniego terminu i musimy używać niezupełnie trafnie określenia „uczucie wyższe". Przykładem takiego „sentiment" będzie np. patrjotyzm. Człowiek, u którego ta dyspozycja dostatecznie się zorganizowała, nie potrzebuje się namyślać ani rozumować, gdy chodzi o walczenie za ojczyznę, bronienie jej od zarzutów, reaguje niezawodnie i samorzutnie jakby pod wpływem instynktu. W podobny sposób zorganizowane uczucie etyczne każe się cofać ze wstrętem przed fałszem, podstępem i t. p. Nabywane przez nas dyspozycje stanowią jak gdyby hierarchję o coraz wyższych stopniach. Dyspozycje te powstają w związku pomiędzy sobą, stanowią zorganizowaną całość, której ośrodkiem jest jakieś najsilniejsze uczucie,

które stale w nas przeważa, (The master sentiment). Organizuje ono naszą psychikę i nadaje kierunek całemu naszemu życiu. Dobrze jeżeli zlewa się ono z poczuciem godności własnej (The selfregarding sentiment) albo raczej poczucie naszego „ja", które stopniowo może się doskonalić i przechodzić w dążenie do ideału.

Całokształt dyspozycji, zorganizowany ich system, stanowi strukturę osobowości człowieka. W całościowej strukturze rozróżniamy strukturę, braną z punktu widzenia dążeń i uczuć, zwaną charakterem i strukturę czynności poznawczych, czyli intellekt. Mc. Dougall rozpatruje oddzielnie kształtowanie się charakteru i intellektu i o kształtowaniu tem mówi jako o wzrastaniu sruktury psychicznej (The growth of mental structure).

Wola (w znaczeniu „volition" a nie „will") to wyraz dążenia poczucia „ja", to coś, co przeważa szalę w konflikcie pomiędzy niższem i wyższem dążeniem, to siła, która zwycięża nasze skłonności i pozwala tworzyć w nas samych rzeczy nowe. Mc. Dougall mówi, że tylko umysł spaczony przez sztuczne teorje może zaprzeczać istnieniu tej siły, najbardziej oczywistej ze wszystkich.

Nawiązuje on pojęcie sublimacji, tę najcenniejszą zdobycz psychoanalizy, do całości psychologji i uważa sublimację za moment w organizacji, za nazwę procesu, przechodzenia energji instynktownej (Transition of instinctive energy) z form niższych w wyższe. Zadowolenie pierwotnej dążności daje przyjemność, wyższej, która jej kosztem powstała, — towarzyszy radość, a szczęście głębokie i spokojne dostępne jest tym, którzy osiągnęli harmonję w swej organizacji psychicznej i dążenia pierwotnych instynktów wciągnęli w orbitę działania wyższych systemów.

Mówiąc o wzrastaniu struktury poznawczej, czyli intellektu, podkreśla Mc. Dougall aktywność naszej psychiki w poznawaniu, celowość (purposiveness) tej funkcji i jej całościowy charakter.

Do pojęcia struktury psychicznej, która gra obecnie ważną rolę w psychologji niemieckiej, dochodzi on nieco innemi drogami, choć zasadniczo ujęcie jest zbliżone[8]). Nawet pogląd jego na percepcję ma punkty styczne z teorją postaci (Gestalteorie), używa tylko tak innego języka, z tak innej srony, jak gdyby w ruchu, wszystko bierze, że dotąd niema jeszcze porozumienia pomiędzy psychologją dynamiczną a przedstawicielami nowych kierunków niemieckich. Ta odmienność języka od tego, do którego i my jesteśmy przyzwyczajeni, utrudnia tu przedstawienie ujęcia strony intellektualnej psychiki przez Mc. Dougall'a, której poświęca on znaczną część swej książki. Wymagałoby to długich omówień, na które brak tu już miejsca.

Mc. Dougall znany jest głównie ze swej teorji instynktów i uważanym za największy autorytet w tej dziedzinie. Niektórzy autorzy, np. K. Bühler zarzucają mu słusznie zbyt zoologiczne traktowanie instynktów

---

[8]) Zwłaszcza do ujęcia przez Feliksa Krügera (Komplexqualitäten Gestalten und Gefühle, Neue Psychologische Studien, I tom).

człowieka. Uważa on bowiem każde dziecko za rodzaj zwierzątka i przypuszcza, że wszystkie dyspozycje wyższego rzędu powstają dopiero w ciągu życia człowieka; zapomina, że przynosimy ze sobą na świat nieraz złożone cechy charakteru i są np. dzieci, które w bardzo wczesnym wieku zdradzają jakby instynktowną miłość prawdy i inne wyższe uczucia, przeciwstawiając się nawet pod tym względem swemu otoczeniu. Mówi co prawda Mc. Dougall o dyspozycji wrodzonej do powstawania uczuć wyższych i wogóle do rozwoju moralnego. Zaznacza to zwłaszcza w późniejszej swej pracy p. t. „Charakter and Conduct of Life", ale trudnej tej kwestji nie rozwija dalej.

Ktoś inny zapewne to zrobi, trzeba zaś przyznać Mc. Dougall'owi, że poruszył on zagadnienia pierwszorzędnej wagi, które może w znacznym stopniu się przyczynią do skierowania psychologji na właściwe tory.

Zofja Narutowicz - Krassowska.

KRONIKA

III KONGRES ŚWIATOWEJ FEDERACJI ZRZESZEŃ PEDAGOGICZNYCH (World Federation of Education Associations).

Federacja powstała z inicjatywy amerykańskiej na kongresie w San Francisco w r. 1923. Celem jej jest umożliwienie międzynarodowego porozumienia i szerzenia propagandy idei pokoju na terenie wychowania. Federacja urządza w tym celu międzynarodowe kongresy, z których pierwszy odbył się w Edynburgu w r. 1925. Przedstawicielem Polski na nim był prof. Roman Dyboski. Drugi Kongres obradował w Toronto w r. 1927, trzeci odbędzie się w Genewie w dn. 25 lipca do 4 sierpnia b. r.

Kongres obradować będzie w 14 sekcjach, przewidywane są ponadto nieliczne zebrania plenarne. W czasie Kongresu odbędzie się wystawa pedagogiczna, poświęcona przedewszystkiem pomocom naukowym i literaturze dla młodzieży.

Wyświetlane będą odpowiednie filmy.

Tematy obrad sekcyjnych:

1. Dom szkoła, stowarzyszenia rodziców i nauczycieli.
2. Zdrowie, jako cel wychowania.
3. Wychowanie praktyczne (poza kształceniem zawodowem).
4 Zrzeszenia nauczycielskie i administracja szkolna.
5. — 7. Współpraca międzynarodowa w imię dobrej woli: zagadnienia ogólne, przygotowanie nauczycielstwa, program nauczania o Lidze Narodów.
8. Dziecko „trudne".
9. Życie wsi i organizacja wychowania na wsi.
10. Wychowanie przedszkolne.
11. Szkoła i społeczeństwo.
12. Wychowanie, prasa i wydawnictwa.
13. Zagadnienia międzynarodowe pracy bibljotek.
14. Ze szkoły do warsztatu (postulaty Międzynarodowego Biura Pracy).

W związku z tem musimy zaznaczyć, że otrzymaliśmy publikację Federacji w języku angielskim, (odbitka maszynowa) p. t.: World Federation of Education Associations. News-Bulletin. Wydawnictwo dziękuje na wstępie osobom z różnych krajów za inofrmacje o ruchu pedagogicznym w tych krajach. Jako jedyny informator o Polsce wymieniony jest Elazar Bernstein z Warszawy. Uważamy, że pozostawienie roli informatorów o Polsce osobom przygodnym przynosi nam. szkodę. Jest to jeden ze szczegółów, ilustrujących braki nowej propagandy zagranicznej, w której mistrzami są np. Czesi. Na międzynarodowych kongresach pedagogicznych powinniśmy zaznaczać wyraźnie swoją obecność, nie dopuszczając do tego, co się zdarzyło w r. ub. w Locarno, iż mimo obecności 52 osób z Polski, zanosiło się z początku na to, iż Polskę reprezentować będą nasze mniejszości. Dopiero doraźne zorganizowanie się sekcji polskiej na kongresie zapobiegło temu.

Powinniśmy też dążyć do tego, ażeby na Kongresach nie być tylko biernymi słuchaczami, podziwiającymi zagraniczne „nowinki", ale wyrazicielami własnych poglądów na zagadnienia wychowawcze, które zajmują obecnie świat pedagogiczny i współtwórcami rozwiązań tych zagadnień. Na to jednak trzeba wzmóc intensywność twórczości pedagogicznej u siebie.

POWSZECHNA KONFERENCJA W SPRAWACH NOWEGO WYCHOWANIA.

(8 — 21 VIII. 1929).

Konferencja, organizowana jako V Międzynarodowy Zjazd Ligi Nowego Wychowania przez Sekcję Skandynawską Ligi, odbędzie się w Helsingör, pięknej miejscowości letniskowej (o 45 minut drogi koleją od Kopenhagi), w zamku Kronborg (słynnym terenie akcji Szekspirowskiego Hamleta).

Główny temat konferencji stanowią: psychologja nowoczesna i programy szkolne. Organizacja Konferencji ma ułatwić pracę pogłębioną i zapoznanie się zarówno ze współczesnemi prądami nauk pedagogicznych jak i z dorobkiem praktyki wychowawczej. Program przewiduje: odczyty na zebraniach plenarnych, obrady sekcyj i kursy (dla osób specjalnie zapisanych, wnoszących dodatkową opłatę).

Odczyty poruszać będą tematy następujące: Filozofja nowego wychowania. Psychologja dziecka. Technika nauczania. Realizacja nowej szkoły w szkolnictwie publicznem i prywatnem. Badanie programów.

Kursy poświęcone będą sprawom następującym: Wychowanie przez pracę planową. Metoda zamierzeń. Pogadanki o sztuce. Plan daltoński. Technika winnetkowska. Metoda Decroly'go. Psychologja indywidualna. Analiza programów szkolnych. Rytmika. Psycho-analiza w wychowaniu.

Sekcje (grupy) będą dyskutowały nad następującemi zagadnieniami: Zagadnienie „dziecka trudnego". Psychologja nowego wychowania. Filo-

zofja nowego wychowania. Dziecko i religja. Warunki społeczne przebudowy szkolnictwa. Żłobki. Przedszkola. Szkoły powszechne. Dziecko i sztuka. Oświata dorosłych ze szczególnem uwzględnieniem Duńskiej Wyższej Szkoły Ludowej. Wychowywanie rodziców i życie dziecka w domu. Testy i ich znaczenie w nauczaniu. Wychowanie w duchu porozumienia światowego i kształcenia nauczycieli. Postępy nowej szkoły w różnych krajach.

Dla uczestników Konferencji zorganizowane będą zwiedzania i wycieczki, m. in. parodniowy wyjazd do Szwecji i Norwegji. Wystawy kulturalne i szkolnictwa skandynawskiego są przygotowywane, możliwe są wystawy krajów zaproszonych. Zamierzone jest zorganizowanie międzynarodowej księgarni. Program przewiduje rozrywki, wieczory narodowych pieśni i tańców.

I ANNÉE LE 1 JUILLET 1929 No 1

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE

ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE

DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE — NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ECOLES PRIMAIRES

Direction: Varsovie, rue Senatorska No 19

RÉSUMÉ.

Prof. dr. B. NAWROCZYŃSKI

Dynamik des Interesses.

Nachdem der Verfasser das Interesse als Einstellung auf das Wertvolle definiert hat, sucht er den pädagogischen Wert einerseits der spontanen, reaktiven und passiven, andererseits der instiktiven, habituellen und geistigen Interessen zu ermitteln. Aus den Erwägungen über die Entwickelung des Interesses bei Kindern und Jugendlichen taucht die Frage nach den allgemeinsten Grundsätzen dieser Entwiskelung auf. Es werden zwei solche Grundsätze besprochen u. z. der Grundsatz der Abzweigung der Interessen sowie derjenige der Heterogonie der Zwecke.

Die beiden Fälle der Entwickelung werden besonders von den spontanen Interessen begünstigt. Es folgt die Kritik der hedonistichen Pädagogik, die im Streben nach Vergnügen die Triebfeder des Bildungsprozesses sehen möchte. Dieser falschen Theorie wird die Forderung der erzieherischen Anstrengung entgegengestellt.

Es folgen kritische Anmerkungen über die Herbartsche Theorie des Interesses. Zum Schlusse werden die Beziehungen zwischen dem Interesse und der Aufmerksamkeit besprochen, wobei das Interesse als die subjektive chronische Bedingung des Merkens begriffen wird.

Prof. Dr. J. LEWICKI.

Die neuzeitliche Erziehungslehre.

Die charakteristische Umwälzung, die wir im ganzen Menschenleben nach dem Kriege auf dem Gebiete der neuzeitlichen Erziehungslehre sowie in der praktischen Durchführung in den neuen Schulen beobachten, beginnt mit Tołstoi und wird von Palmgren in Schweden und dr. C. Reddie in England weitergeführt.

Die gegenwärtige Entwicklung der Erziehungsphilosophie in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, in Italien sowie in Deutschland konnten wir schon vor hundert Jahren in der schönen, polnischen Tradition beobachten und zwar in der Abhandlung des polnischen Philosophen v. Hoene-Wroński.

Auf diesem Gebiet tritt eine neue Benennung der Erziehungswissenschaft, die sogenannte Andragogik oder Huomologie in Italien, die eigentlich eine Fortdauer des Erziehungsprocesses ist und zwar nicht nur in dem Zeitraum der schnellsten Entwicklung des Kindes, sondern auch während des ganzen menschlichen Lebens.

Die neue Lehre bedient sich des Fortschrittes und der Forschung anderer Hilfswissenschaften sowie der neuen Methoden, wie: Psychoanalyse und Behaviorism.

Dr. IRENE PANNENKOWA.

Nos tâches de l'éducation.

L'abaissement, la décadence de la culture morale, comme une des conséquences de la Grande Guerre. La restauration des biens spirituels, la régénération des forces morales, devient une tâche tout aussi urgente que la reconstruction des biens matériels détruits.

Au premier plan paraît l'oeuvre de l'éducation. La formation de „tout l'homme", comme la fin suprême. L'éducation individuelle, nationale, humanitaire, religieuse. Le caractère (la définition de Mc Dougall), le caractère national (les définitions de Renan et de Barker). Le caractère national est modifiable (preuves, exemples historiques). Chaque génération

est donc responsable des destinées nationales et de la formation du caractère national. Le type polonais.

Réformes qui s'imposent.

1. La réorganisation du système scolaire, pour assurer des communications entre de différents types des écoles, de l'école primaire aux universités (l'idée de l'école unique). C'est la conséquence sociale de la Grande Guerre. Les Partisans de cette réforme nécessaire ont cependant tort, attaquant et tendant à abaisser le niveau de l'école secondaire, qui doit élever l'élite.

2. Les programmes. La question du surmenage. La nécessité de la réduction et surtout de la concentration des programmes. La question des mauvais manuels scolaires: leur style sec, lourd et difficile est en grande mesure responsable de ce dégoût, que les études donnent parfois aux enfants surmenés.

3. Méthodes. La méthode socratique et le plan Daltonien. Les professeurs doivent non seulement enseigner ce que contiennent les programmes, mais aussi enseigner aux élèves l'art d'apprendre, la méthode du travail. Ils doivent surtout leur inculquer systématiquement l'horreur de tout ce qui est faux et superficiel, l'amour du vrai, „l'appétit de la preuve" (Payot), l'habitude de penser correctement et de s'exprimer exactement et précisément.

La culture de l'intelligence et de la volonté est la tâche essentielle de l'éducation de nos jours.

L. DYMEK.

Ueber Volksschullehrerbildung in Deutschland.

Der Verfasser bespricht die weitgehenden Reformen, die auf dem Gebiete der Volksschullehrerbildung in Deutschland durchgeführt wurden.

Ausführlich berichtet er über die Lehrerausbildung in Hamburg, die dort ihre höchste Entwickelungsstufe erlangte und über die Pädagogischen Akademien, welche in Preussen und Mecklenburg-Schwerin gegründet wurden.

La vie de la Section Pédagogique.
A travers les livres.
Chronique.

ODBITO CZCIONKAMI DRUKARNI WZOROWEJ — WARSZAWA, DŁUGA 20. TEL. 416-60.

TREŚĆ NUMERU:

Rękopisy do druku, książki i broszury do sprawozdań, należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedynczego numeru 3 zł.
Prenumerata roczna . . . 10 „
„ półroczna . . 5 „


DRUKARNIA
DW
WZOROWA